



(جمادى الأولى / آذار ١٤٣٥هـ / ٢٠١٤م)

العدد (٤٤) الرياض

رسالة التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

١. تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية.
٢. المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران.
٣. استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية.
٤. دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض.
٥. نموذج مقترح في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات حل المشكلة لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.
٦. الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد.
٧. درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٨. عرض كتاب تصنيف التعلم والتدريس، والتقييم: مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية.

رسالة التربية وعلم النفس

العدد الرابع والأربعون

(جمادى الأولى / آذار ١٤٣٥هـ / ٢٠١٤م)

أعضاء هيئة التحرير

رئيساً	الأستاذ الدكتور عبد الله بن عبد الرحمن المقوشي	كلية التربية - جامعة الملك سعود
نائباً	الأستاذ الدكتور بدر بن جويعد العتيبي	كلية التربية - جامعة الملك سعود
عضواً	الأستاذ الدكتور محمد بن راشد الشرقي	كليات الشرق العربي
عضواً	الأستاذ الدكتور السيد بن محمد أبو هاشم	كلية التربية - جامعة الملك سعود
عضواً	الدكتور راضي بن سعد السرور	كلية التربية - جامعة الملك سعود
عضواً	الدكتور محمد بن إبراهيم الزكري	كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود

سكرتير التحرير

الأستاذ/ حمود سعيد السليمي

© ١٤٣٤هـ / ٢٠١٣م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب ٢٤٥٨، الرياض: ١١٤٥١، المملكة العربية السعودية

هاتف: ٤٦٧٧٠١٧ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤

Jes.gesten@ksu.edu.sa

جميع الآراء في هذه السلسلة تُعبّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكمة

تصدر اربع مرات في العام الجامعي (أيلول - كانون أول - آذار - حزيران)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار، كما تستعرض مع النقد بعض الكتب المنتقاة.

الرؤية - الرسالة - الأهداف

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً وعالمياً في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث يصبح مرجعاً علمياً للباحثين في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الأهداف:

- ١) المساهمة في تطوير العلوم التربوية والنفسية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- ٢) نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعربي.
- ٣) نشر الأبحاث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.
- ٤) توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.
- ٥) عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.

حقائق وتواريخ

شعبان ١٤١٠هـ/مارس ١٩٩٠م	مسمى أول عدد "رسالة التربية وعلم النفس" وحتى الآن
٢٣٩ بحثاً	عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد ٤٢) ذي الحجة ١٤٣٤/أكتوبر ٢٠١٣
٢١١ بحثاً (~٨٨%)	عدد البحوث المنشورة في مجال العلوم التربوية
٣٥ بحثاً (~١٢%)	عدد البحوث المنشورة في مجال علم النفس
٥٣ ~	عدد البحوث قيد النشر

القواعد العامة للنشر بالمجلة

- ١- استكمال النماذج الموجودة على موقع المجلة (<http://gesten.org.sa>) وترسل على بريد المجلة (Jes.gesten@ksu.edu.sa).
- ٢- خلو البحث من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- ٣- التقيد بقواعد النشر بالمجلة.
- ٤- ألا يتجاوز عدد صفحات البحث (٣٠) صفحة مطبوعة على شكل وورد ووفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود وخاصة من حيث نوع الخط والبنط.
- ٥- كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية أو الانجليزية.
- ٦- هيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- ٧- يرسل خطاب (قبول البحث للنشر) للباحث في حالة قبوله للنشر، ويجدد فيه العدد الذي سوف ينشر فيه.
- ٨- في حالة قبول البحث للنشر، لا يجوز نشره في منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

المحتويات

الموضوع	الصفحة
تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية.....	١
هيا بنت عبد العزيز البراهيم	
المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران.....	٣٣
علي محمود شعيب	
استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية.....	٤٩
محمد بن محمد الحربي	
دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض.....	٨١
عبدالله محمد المانع	
نموذج مقترح في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات لدى طالبات حل المشكلة كلية التربية بجامعة نجران.....	١٠١
نادية بنت محمد شريف	
الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد.....	١٢٣
نعمة سيد خليل	
درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.....	١٤٧
طارق بن محمد الثويني	
عرض كتاب تصنيف التعلم والتدريس، والتقييم: مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية.....	١٤٩
فيصل أحمد عبد الفتاح	

المحتويات

الموضوع	الصفحة
تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية	١
هيا بنت عبدالعزيز البراهيم	
المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران	٣٣
علي محمود شعيب	
استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية	٤٩
محمد بن محمد الحربي	
دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض	٨١
عبدالله محمد المانع	
نموذج مقترح في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات لدى طالبات حل المشكلة كلية التربية بجامعة نجران	١٠١
نادية بنت محمد شريف	
الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد	١٢٣
نعمة سيد خليل	
درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	١٤٧
طارق بن محمد الثويني	
عرض كتاب تصنيف التعلم والتدريس، والتقييم: مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية	١٦٧
فيصل أحمد عبد الفتاح	

هيا بنت عبدالعزيز البراهيم: تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية

تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية

هيا بنت عبد العزيز البراهيم

أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية ، جامعة الملك سعود

قدم للنشر في ١١/١١/١٤٣٣ هـ ، وقبل للنشر في ٧/٥/١٤٣٤ هـ

يقصد بالتعليم لأجل التنمية المستدامة، التعليم مدى الحياة بغية إكساب القيم والمعارف والمهارات التي تساعد الأفراد على إيجاد حلول جديدة للمشاكل الاجتماعية والاقتصادية والبيئية. والمملكة العربية السعودية مهتمة جداً بقضية تطوير التعليم في مدارسها من ناحية وقضية التعليم للتنمية المستدامة من ناحية أخرى.

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي بشقيه التحليلي والنقدي من خلال استخدام مدخلين هما المدخل الوثائقي (وثائق المنظمات الدولية ذات العلاقة) والمدخل المسحي (استبانة من إعداد الباحثة) باعتباره المنهج العلمي الذي يتلاءم مع هذه الدراسة.

ومن خلال ذلك سيتم الإجابة عن أسئلة الدراسة المتمثلة في:

س١: ما مفهوم التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية؟

س٢: ما أبعاد التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية؟

س٣: ما العوامل المؤثرة في التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية؟

س٤: ما المعوقات والتحديات الرئيسة للتنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية؟

س٥: ما واقع التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية؟

- وتوصلت الدراسة إلى توصيات ومقترحات مهمة لتطوير نظام التعليم بالمملكة لتحقيق التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: التنمية المستدامة، تطوير التعليم، المملكة العربية السعودية.

المقدمة:

تيسير إتاحة التعليم الابتدائي للفتيات والنساء يعطي فوائد ملموسة تشمل انخفاض معدل المواليد وتحسين مستوى الصحة. و التعليم أيضاً عامل مهم في تعزيز الترابط الاجتماعي والحوكمة الديمقراطية. و للتعليم العلمي scientific education دور مهم فريد يؤديه في تسهيل التنمية المستدامة: إذ يمكنه أن يوسع قدراتنا، وخاصة في مجالات مثل التقنية البيئية e-technology وتنمية موارد الطاقة المتجددة، و يمكن أن يضمن لنا متاحة واسعة للمعلومات العلمية والتي تزداد ضرورتها لصناعة القرارات الأخلاقية الرشيدة.

إن التعليم لأجل التنمية المستدامة لا يمكن أن يُعنى فقط بالتحخصصات التي تؤدي إلى تحسين فهمنا للطبيعة، برغم قيمتها التي لا ريب فيها، يتطلب النجاح في الكفاح لأجل التنمية المستدامة نهجاً أو مدخلاً إلى التعليم يُقوّي تعهدنا بدعم قيم أخرى - وبخاصة العدل والإنصاف - و بالوعي بأننا نشترك مع الآخرين في مصير واحد. (ibid, p-7)

لأجل هذا تبنت الأمم المتحدة مشروع عقد الأمم المتحدة للتعليم لأجل التنمية المستدامة (٢٠٠٥-٢٠١٤ م) و اعتماد اليونسكو كمنسق و مشرف عام لتنفيذ المشروع. و من ضمن ما يهدف إليه هذا العقد، تغيير كيفية التعلم و دوافعه عن طريق تشجيع البلدان على إعادة توجيه نظمها التعليمية، و قد تم التوصل إلى فهم شامل للتنمية المستدامة يدور حوله ثلاثة محاور: المجتمع، والبيئة، والاقتصاد، مع اعتبار الثقافة بعداً أساسياً فيها جميعاً. و من هذا المنطلق يقصد بالتعليم لأجل التنمية المستدامة التعلم مدى الحياة بغية اكتساب القيم و المعارف و المهارات التي تساعد الأطفال و الشباب و الكبار على إيجاد حلول جديدة

التنمية المستدامة هي تلك التنمية التي تستجيب لاحتياجات الأجيال الحاضرة دون الإضرار بقدرة الأجيال القادمة على الاستجابة لاحتياجاتها الخاصة (اليونسكو، ٢٠٠٥ ، ٩). أي إنها رؤية جديدة للمستقبل وطريقة جديدة للنظر إلى الواقع، إنها دعوة إلى تفكير متكامل يستجيب لتعدد النظم الواقعية للحياة اليومية، إنها دعوة إلى التراضي بين الناس لأجل منع وضبط المخاطر وإلى الانسجام، إنها طريقة تعكس و ترقى مسألة الوحدة واحترام التعددية الثقافية و قبول التنوع و الاستجابات التكاملية للمشكلات المعقدة التي نُجبر على مواجهتها. إنها ليست رؤية مثالية جديدة، إنما هي جرس إنذار دق من جراء عدم احترام القيم الإنسانية في الحياة اليومية، إنها متحذرة في الفطرة السليمة و تعطي قيمة لما هو أساسي ومن ثمّ تضعه في خدمة طرق جديدة للحياة (Ospina,2000,3-4) فالتنمية المستدامة إذن سلوك أخلاقي أكثر منه مفهوم علمي، و إن كانت تتضمن العلوم الطبيعية و الاقتصاد إلا أنها مسألة ثقافية بالدرجة الأولى، إنها مرتبطة بالقيم التي يتعلق بها الناس، و هي استجابة للحاجة الملحة إلى تطوير نهج آخر للعلاقات بين الناس و فهم جديد للوطن، إنها اعتراف بالربط بين الحاجات الإنسانية و البيئة الطبيعية؛ إذ لا يمكن حماية البيئة بطريقة يترتب عليها بقاء نصف البشر في حالة فقر، إنها ربط بين الهموم الاجتماعية و الاقتصادية و البيئية، وهذا الربط يتطلب تفكيراً أكثر عمقاً بشأن التعليم. (ibid, p.2-3).

التعليم بجميع صوره و أشكاله أساسي للتنمية المستدامة. فالتعليم الابتدائي في كثير من الوجوه يسهم إسهاماً إيجابياً في القضاء على مشكلات الفقر و سوء البيئة و سوء التغذية. و

هيا بنت عبدالعزيز البراهيم: تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية

٣. أن البحث يتناول مسألة حيوية يرتبط بها تطوير المجتمعات البشرية (الإنسانية).

٤. أن البحث يشكل نقطة انطلاق نحو دراسات أخرى مستقبلية.

٥. إثراء المكتبة العربية في المجال الجديد من الدراسات في مجال التنمية المستدامة.

ب- الأهمية التطبيقية:

يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة من قبل المسؤولين في القطاع التعليمي في بناء الخطط و المشروعات المستقبلية لتحقيق التنمية المستدامة.

تساؤلات الدراسة: انطلاقاً من أهداف الدراسة فإنه يقتضي طرح التساؤلات الآتية:

١- ما مفهوم التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية؟

٢- ما أبعاد التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية؟

٣- ما العوامل المؤثرة في التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية؟

٤- ما المعوقات و التحديات الرئيسة للتنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية؟

٥- ما واقع التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية في المملكة العربية السعودية؟

المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالدراسة:

التنمية المستدامة Sustainable Development

عرف تقرير برناتلاند من اللجنة الدولية حول البيئة والتنمية بأن التنمية المستدامة هي تلك التي تستجيب لاحتياجات الأجيال الحاضرة دون الإضرار بقدرة الأجيال القادمة على الاستجابة لاحتياجاتها الخاصة (اليونسكو، ٢٠٠٥، ص ٩).

و يضع البعض التنمية المستدامة تحت ما يسمى بالتنمية الأخرى أو التنمية البديلة و تتكون من العناصر الخمسة الآتية: (١) تلبية الحاجات الأساسية للكائنات البشرية، (٢) النمء الباطني من الداخل، (٣) الاعتماد على الذات، (٤)

للمشاكل الاجتماعية و الاقتصادية و البيئية التي تؤثر في حياتهم (اليونسكو. قطاع التربية، ٢٠٠٨، ص ٥).

و المملكة العربية السعودية وهي إحدى الدول الأعضاء في منظمة الأمم المتحدة و في منظمة اليونسكو، مهتمة جداً بقضية تطوير التعليم في مدارسها من ناحية و قضية التعليم للتنمية المستدامة من ناحية أخرى.

ومع كبر حجم الإنفاق العام في تنمية الموارد البشرية بالمملكة العربية السعودية و اطراء نموه لم تتحقق له الفاعلية في تحقيق الأهداف المنشودة و التي من شأنها الإسراع في الانتقال إلى الاقتصاد المعرفي (الاستثمار في رأس المال البشري، ٢٠٠٩، ٢).

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

١- التعرف على مفهوم التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية.

٢- التعرف على أبعاد التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية.

٣- التعرف على المعوقات و التحديات الرئيسة للتنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية.

٤- التعرف على واقع التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية.

٥- تقديم مقترحات و توصيات لتحقيق التنمية المستدامة من المنظور التعليمي.

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة على مستويين: الأهمية النظرية و الأهمية التطبيقية:

أ- الأهمية النظرية:

١. تبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها تتزامن مع خطة التنمية التاسعة التي تهدف إلى تحقيق التنمية البشرية و التي تعدُّ عاملاً أساسياً في تحقيق التنمية المستدامة.

٢. تسهم الدراسة في زيادة الوعي بأهمية التنمية المستدامة في معالجة قضايا المجتمعات البشرية.

العموم الإسهام في تحقيق التوازن بين الرفاه الإنساني والحياة الأفضل لبني الإنسان من ناحية، وخصون الموارد الطبيعية للعالم لأجل تلبية الحاجات للأجيال الحاضرة والأجيال القادمة من ناحية أخرى.

ويتحدد مفهوم التعليم لأجل التنمية المستدامة إجرائياً بالدرجة التي تتحقق على محورين: الأول هو جهود المملكة العربية السعودية في تحقيق التنمية المستدامة، والثاني مقترحات لتطوير التعليم في المملكة لأجل تحقيق التنمية المستدامة.

الدراسات السابقة

١. دراسة المسيليم (٢٠٠٨) بعنوان "نظم التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي: الأطر العامة و إشكالات التطوير: دراسة نقدية". وهدفت إلى معرفة الأطر العامة لنظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي، و ما الإشكالات والمعوقات التي تحول دون تطوير تلك النظم. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى تشخيص أبرز الإشكالات التي تقف حائلاً دون تحقيق للأهداف وهي: كون التعليم العام النظامي في دول مجلس التعاون منغلقاً، والإنفاق غير المتوازن على التعليم، وبيروقراطية الأجهوة الإدارية، وتقليدية المناهج و فقر البيئة التعليمية.

٢. دراسة فوزية البلاع (٢٠٠٦) بعنوان: "استراتيجية مقترحة للتغلب على معوقات تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة" وهدفت إلى التعريف بمدخل الجودة الشاملة و تطبيقاته التربوية مع الإشارة لبعض التجارب العالمية في هذا المجال، وإلقاء الضوء على أهم المعوقات تحول دون تحقيق الجودة للتعليم العام السعودي، واقترح استراتيجية تربوية لتطوير وتحويد التعليم العام باستخدام مدخل الجودة الشاملة. وباستخدام المنهج النظري المكثبي. وتوصلت الباحثة إلى تحديد أبرز المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة الشاملة بالتعليم العام وهي: سيادة البيئة الثقافية التقليدية في قطاع التعليم العام، وهيمنة أسلوب

السلامة البيئية، (٥) مطلب التغيير في الهيكل الاقتصادي و الاجتماعي (Tanaka,2009,4-5).

ويعمق أوسينا مفهوم التنمية المستدامة بأنها تنطوي على:

- سلوك أخلاقي مرتبط بمفاهيم العدل والإنصاف.
- القيم التي يتعلق بها الناس.
- استجابة للحاجة إلى تطوير نهج جديد للعلاقات بين الناس وفهم جديد للوطن.
- تجسيد للعلاقة بين الحاجات الإنسانية والبيئة الطبيعية.
- تجسيد للعلاقة بين المهموم الاجتماعية والاقتصادية و البيئية.

● علاقة جديدة طويلة المدى وقابلة للاستمرار بين الكائنات البشرية ومواطنها(Ospina,2000,2-3).

و هناك تعريف آخر للتنمية المستدامة يشترط بأنه حتى تكون التنمية مستدامة لا بد أن تأخذ في حسابها العوامل الاجتماعية والبيئية وكذلك العوامل الاقتصادية وقاعدة الموارد الحية وغير الحية وللمزايا والعيوب طويلة المدى وكذلك قصيرة المدى للإجراءات البديلة (Dalal-Clyten,1999,1).

وتتحدد التنمية المستدامة إجرائياً بالدرجة التي تتحقق على استبانة التنمية المستدامة بمحاوره المختلفة: مفهوم التنمية المستدامة، وأبعاد التنمية المستدامة، والمتغيرات المؤثرة في التنمية المستدامة، والمعوقات والتحديات التي تواجه التنمية المستدامة.

التعليم لأجل التنمية المستدامة:

رؤية تعليمية تسعى إلى إيجاد توازن بين الرفاه الإنساني والاقتصادي والتقاليد الثقافية من ناحية واستدامة الموارد الطبيعية والبيئية من ناحية أخرى لكي نضمن حياة أفضل للأفراد والمجتمع في الحاضر وللأجيال القادمة كذلك. (Regional guiding framework..., 2008, P.2).

وترى الباحثة أن هذا المفهوم الذي ذكرناه ليس جديداً تماماً إذ كان متضمناً بدرجة أو بأخرى داخل مفاهيم سابقة مثل التعليم التنموي و التعليم البيئي والتي كانت تعنى على وجه

إلى دراسة الوعي لدى المتدربين المعلمين teacher trainees ولدى القائمين بتدريبهم في مجال التعليم لأجل التنمية المستدامة (ESD). وباستخدام مجموعة مؤلفة من المسح الوصفي والطريقة الطبيعية (إجراء مقابلات) naturalistic method لمعرفة حقيقة الوضع. تم التوصل إلى مجموعة من النتائج من أهمها: غطت الكلية في برامجها موضوعات ذات صلة بالتعليم لأجل التنمية المستدامة على نحو متوسط وهذا يعدّ تحدياً أمام الكلية كفي تصل إلى تغطية شاملة لموضوعات تتعلق بالتعليم للتنمية المستدامة بشكل كاف، وأظهر المستجيبون على الاستبانة أن لديهم معرفة بالمفاهيم والنظريات والقناعة بأن التعليم ينبغي أن يتجه لمواجهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية المحيطة، وأظهر أفراد العينة معرفتهم بكيفية إمكان استخدام التعليم كأداة لتحويل المجتمع نحو التنمية المستدامة. كما يعرفون تماماً المطلوب إدخاله في برامج التدريب للمعلمين لأجل تعزيز التعليم للتنمية المستدامة، ويمتلك خريجو هذه الكلية مهارات بحثية حيوية، ومعرفية وتوجهاً يمكنهم من استخدامها في إجراء البحوث الاجتماعية والاقتصادية والبيئية لأجل مستقبل مستدام، ويمتلك المعلمون الطلاب student teachers داخل الكلية بقصد المعرفة بالتعليم لأجل التنمية المستدامة (ESD) والتي إذا ما نقلت عبر حجرة الدراسة ومسالك أخرى، يمكنها تعزيز التنمية المستدامة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

٥. دراسة باجات (Bhagat,2006) بعنوان: "التعليم لأجل التنمية المستدامة: دراسة للإجراءات والإنجازات والتحديات فيما يتعلق بالتعليم المدرسي في الهند" وهدفت إلى بحث مدى ما حققه التعليم المدرسي بالهند من إنجازات ووضعية تجعله مؤثراً ومساهمياً في التنمية المستدامة ووصوله إلى العالمية، وباستخدام منهج البحث الوصفي التحليلي من خلال تتبع الدقيق، والتحليل الصارم للوثائق المتوفرة، المتعلقة بمسيرة التعليم الهندي منذ الاستقلال حيث كانت السياسات

المركزية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات، وعدم توفر الكوادر التدريبية المتخصصة في مجال الجودة الشاملة، وعدم دعم الإدارة العليا بقطاع التعليم العام لتطبيق نموذج الجودة الشاملة، وضعف النظام المعلوماتي الذي يعد الجهاز العصبي لنظام الجودة الشاملة، والتضخم التنظيمي والوظيفي للتعليم العام، وتقدم اللوائح والتشريعات والأنظمة وجحودها، وغلبة الطابع النظري على الجانب التطبيقي في التعليم العام.

٣. دراسة سارة يماني (Yamani,2006) بعنوان: "نحو نموذج لتطوير التعليم الوطني في العالم العربي: دراسة مقارنة بين السعودية و قطر" وهدفت إلى استكشاف الأسس التي يقوم عليها نظام التعليم في الدولة، وكيف تطور هذا النظام؟. وإذا ما كان يمكن تحديثه في نطاق البيئة الحالية، في كل من المملكة العربية السعودية ودولة قطر، والوقوف على الأسباب التي جعلت إحدى الدولتين تطور نظاماً للإصلاح التعليمي الشامل. في حين لجأت الأخرى إلى مدخل أو نهج أكثر حذراً. وباستخدام منهج البحث الوصفي التحليلي المقارن. وقد خلصت الباحثة في نهاية الدراسة إلى عدد من النتائج العامة هي: لا شك أن الحكومة السعودية قد بدأت تنفيذ إصلاحات تعليمية حديثة في العقود القليلة الماضية، لكن نظام التعليم بها لم يتطور بالسرعة التي تمكنه من التكيف مع التغيرات السريعة التي تحدث حالياً في الاقتصاد العالمي التنافسي، وأن مبادرات إصلاح التعليم السعودي ينبغي لها أن تحذو حذو مبادرات التعليم القطرية من حيث الرؤية والتقدم، ومن الضروري أن تفكر الحكومات و متخذو القرارات بأسلوب المدى الطويل. ومع ذلك، فإن مبادئ مثل تلك التي يجسدها التعليم لعصر أو عهد جديد - استقلال، ومحاسبية، و تنوع، و اختيار - ينبغي أن تثبت فعاليتها للسعودية.

٤. دراسة مواؤورا (Mwaura,2007) بعنوان "بحث في الوعي بشأن التعليم لأجل التنمية المستدامة (ESD): دراسة لكلية التربية بالجامعة الكاثوليكية لشرقي إفريقيا". وهدفت

إلى هذه الإشكالات وإلقاء الضوء على ما بين هذه النظم من ثقاب، ولأن المملكة العربية السعودية إحدى دول المجلس فقد ساعدت الدراسة على إلقاء الضوء على الوضع الراهن للتعليم العام في المملكة ومن ثمّ ينعكس هذا على الدراسة الحالية.

كما إن دراسة فوزية البلاع (٢٠٠٦) قد ألفت الضوء على أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي واقترحت استراتيجيات تربوية لتطوير وتجويد التعليم العام باستخدام الجودة الشاملة ولذلك أثرت الدراسة الحالية في هذا المحور.

ومن جهة أخرى، حاولت دراسة يمانى (Yamani,2006) وضع نموذج لتطوير التعليم الوطني في العالم العربي مع دراسة حالة مقارنة بين السعودية وقطر. وقد ركزت الدراسة على الأسس التي يقوم عليها نظام التعليم في الدولة وكيف تطور هذا النظام وإمكان تحديث النظام في البيئة الحالية في المملكة العربية السعودية وقطر، وانعكس هذا على معالجة الموضوع في دراستنا الحالية.

كما أضافت دراسة موأورا (Mwaura,2007) بعداً جديداً وهو درجة وعي المعلمين الذين يتلقون دورات تدريبية في إحدى المؤسسات التعليمية العالية ومن يتولون تدريبهم فيما يتصل بقضايا التعليم لأجل التنمية المستدامة ولاشك أن هذا البعد قد انعكس على الدراسة الحالية من ناحية عمق محور الدراسة المتعلقة بالتعليم للتنمية المستدامة.

وتقترب دراسة باجات (Bhagat,2006) من دراستنا الحالية، من حيث تركيزها على التعليم لأجل التنمية المستدامة في بلد بعينة وهو الهند، لكن من منظور مختلف وهو مدى ما تحقق من إنجازات ووضع التعليم العام تجعله مؤاتياً للتنمية المستدامة. ولاشك أن تلك الدراسة ساعدت الباحثة في استلها بعض محاور الدراسة الحالية وفي نطاق التحديات التقنية التي تواجه جهود المملكة لأجل تحقيق التنمية

التعليمية في ذلك الوقت وحتى العقود الآتية، ترنو نحو جعل التعليم الأساسي خاصة والتعليم العام عامة عالمي المستوى. كما استخدم الباحث كذلك منهج التحليل الإحصائي للمعطيات المتاحة حول نسب الالتحاق بمراحل التعليم العام ونسب النجاح والتسرب ومؤشرات الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم العام. وقد خلصت الدراسة إلى أن السياسات والبرامج التعليمية التي نفذت بعد فترة ما بعد الاستقلال قد أدت إلى تحسين نسبة الالتحاق والوصول إلى التعليم العام الأساسي Elementary education. كما إن الجهود التي بذلت لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والجودة الشاملة تستحق التقدير. لكن عالمية التعليم عند المستوى الأساس لم يتحقق بعد. وتؤكد الدراسة على الحاجة إلى توفير تأكيد أكثر على التدخلات في جانب الطلب لأجل إتاحة أفضل تعليم. و إلى جانب خلق بيئة للوعي العام، والتدريب والأمن الإنساني، فإن الاستراتيجية الملائمة لتقديم تعليم ذي قيمة وتمهين التعليم على المستوى المدرسي، قد طلب أيضاً لأجل التنمية المستدامة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة تبين مدى اهتمام الباحثين بالتنمية المستدامة عامة والتعليم لأجل التنمية المستدامة خاصة، من ناحية المفاهيم والنشأة والتطور والوظائف والفعاليات والخطط والاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق أهداف هذه التنمية.

لقد كانت هذه الدراسات السابقة مصدراً ثرياً استقت منه الدراسة الحالية المعلومات الضرورية التي اعتمدت عليها الباحثة في إعداد الدراسة من الناحية النظرية والميدانية كما تمت الاستفادة منها في وضع منهجية الدراسة. فدراسة المسيلم (٢٠٠٨) تلقي الضوء على الأطر العامة لنظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي، وما الضرورات التي تدعو إلى تطوير نظم التعليم في دول المجلس وما الإشكالات والمعوقات التي تحول دون تطوير تلك النظم وبمحت الأسباب التي أدت

هيا بنت عبدالعزيز البراهيم: تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية



شكل رقم (١): توزيع العينة وفقاً لجهة العمل



شكل رقم (٢): توزيع العينة وفقاً للخبرة



شكل رقم (٣): توزيع العينة وفقاً للمؤهل

أداة الدراسة: الاستبانة

قامت الباحثة بتصميم و بناء استبانة الدراسة حول التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية من منظور تعليمي، و التي تتألف من قسمين:

أ- القسم الأول: بيانات عامة (الوظيفة الحالية، جهة العمل، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

ب- القسم الثاني: تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية

(١١١) عبارة تغطي المحاور الآتية:

المستدامة فإن الدراسة التي قدمت إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر لكلية حقوق جامعة المنصورة "البتروال والطاقة" بعنوان: الطاقة النووية السلمية وأهداف التنمية المستدامة، تلقي الضوء على إمكانات استخدام الطاقة النووية السلمية في دول مجلس التعاون عامة وفي المملكة العربية السعودية خاصة، كخيار استراتيجي ومنافس وقادر على تلبية طموحات التنمية المستدامة. وقد ساعدت تلك الدراسة على تعميق محور التحديات التقنية بالدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي بشقيه التحليلي والنقدي من خلال استخدام مدخلين هما المدخل الوثائقي و المدخل المسحي باعتباره المنهج العلمي الذي يتلاءم مع هذه الدراسة التي تستهدف التعرف على تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية. يتمثل المدخل الوثائقي في استقراء الكثير من وثائق المنظمات الدولية المنشورة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. أما المدخل المسحي فيتمثل في تطبيق استبانة من إعداد الباحثة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مختلف فئات المجتمع السعودي ذات العلاقة المباشرة بالتنمية المستدامة سواء التعليم العالي أو التربية والتعليم، وهذه الفئات هي: القيادات بالجامعات السعودية بمدينة الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، وجامعة الأميرة نورة، وكلية دار العلوم. والقيادات العليا بالوزارة، والقائمين على مشروع تطوير التعليم .

عينة الدراسة: تكونت العينة من (١٠٨) فرداً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ، وفيما يأتي توزيعهم وفقاً لعدد من المتغيرات:

وتتم الإجابة على العبارات بالاستجابات (موافق، موافق إلى حد ما، غير متأكد، غير موافق) وتعطى الدرجات (٤، ٣، ٢، ١):

- صدق وثبات أداة الدراسة: تم التأكد من صدق وثبات الأداة بالطرق الآتية:
- صدق المحكمين:

للتحقق من صدق المحكمين عرضت الصورة الأولية للاستبانة المكونة من (١١١) عبارة على (١٠) محكمين من الأساتذة والأساتذة المشاركين بمختلف التخصصات في جامعة الملك سعود، ووزارة التربية والتعليم وطلب منهم تحديد انتماء العبارة إلى المحاور التي تنتمي إليها أو أنها لا تنتمي إليها، وما مدى وضوحها، وإضافة ما يرونه من تعديلات، وقد استفادت الباحثة من آراء هؤلاء المحكمين في إعادة صياغة بعض العبارات، وأسفر صدق المحكمين عن إجراء تعديلات في صياغة بعض العبارات. وبعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) فرداً تم اختيارهم عشوائياً من الجهات المختلفة، وذلك للتحقق من صلاحية الاستبانة للاستخدام مع العينة النهائية، وتم التأكد من ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

- الاتساق الداخلي internal consistency : وتم التحقق من ذلك من خلال..

- الثبات: باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronboch Alpha) لمعرفة درجة ثبات المحاور الفرعية إذ جاءت قيم معامل ألفا كرونباخ على النحو الآتي:

جدول (٢) قيم معامل ألفا كرونباخ لثبات محاور الاستبانة

عدد العبارات	المحاور
٢٠	مفهوم التنمية المستدامة
٢٢	أبعاد التنمية المستدامة
١٩	المتغيرات المؤثرة في التنمية المستدامة
٥٠	جهود المملكة لأجل تحقيق التعليم للتنمية المستدامة

المحور الأول/ مفهوم التنمية المستدامة (١٩ عبارة).

المحور الثاني/ أبعاد التنمية المستدامة (٢٣ عبارة).

المحور الثالث/ المتغيرات الأساسية المؤثرة في التنمية المستدامة (١٤ عبارة).

المحور الرابع/ جهود المملكة العربية السعودية لأجل تحقيق التنمية المستدامة (٢٤ عبارة).

المحور الخامس/ المعوقات والتحديات للتنمية المستدامة في المملكة (٢٦ عبارة).

المحور السادس/ توصيات لتحقيق التنمية المستدامة من المنظور التعليمي أو تطوير التعليم لأجل تحقيق التنمية المستدامة (٥ عبارات).

و بعد أن خضعت الاستبانة للمحكمين و أعيدت للباحثة جرى تعديل على محتويات الاستبانة وفقاً لمرئيات هؤلاء المحكمين بالإضافة أو الحذف أو التعديل حتى صارت على النحو المشار إليه في الجدول رقم (١).

الاستبانة في صورتها النهائية : تكونت الاستبانة من (١٩٣) عبارة موزعة على سبعة محاور كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (١) توزيع العبارات على المحاور

المحاور	معامل ألفا
مفهوم التنمية المستدامة	٠,٩٣٩
أبعاد التنمية المستدامة	٠,٨١١
المتغيرات المؤثرة في التنمية المستدامة	٠,٩١٦
جهود المملكة لأجل تحقيق التعليم للتنمية المستدامة	٠,٩٢٧
جهود المملكة لأجل تحقيق التنمية المستدامة	٠,٩٥٧
المعوقات والتحديات للتنمية المستدامة في المملكة	٠,٧٩٦
مقترحات لتطوير التعليم في المملكة لأجل تحقيق التنمية المستدامة	٠,٨١٨
الاستبانة ككل	٠,٩٦٠

هيا بنت عبدالعزيز البراهيم: تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية

الإحصائية الآتية : التكرارات والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة بمحاورها المختلفة.

- نتائج الدراسة و تحليلها:

- للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص على "ما مفهوم التنمية المستدامة؟ تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

٤١	جهود المملكة لأجل تحقيق التنمية المستدامة
٢٧	المعوقات والتحديات للتنمية المستدامة في المملكة
١٤	مقترحات لتطوير التعليم في المملكة لأجل تحقيق التنمية المستدامة

يتضح من الجدول السابق تمتع الاستبانة بجميع بنودها ومحاورها بدرجة مرتفعة من الثبات إذ انحصرت قيم معامل ألفا كرونباخ بين (٠,٧٩٦ ، ٠,٩٦٠) وهذا يؤكد أنها صالحة للتطبيق على العينة النهائية.

- الأساليب الإحصائية: تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS19 من خلال الاختبارات

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور مفهوم التنمية المستدامة (ن =

(١٠٨

م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق	المتوسط الحسابي
الأبعاد الاقتصادية						
١	تقتضي التنمية المستدامة : ترشيد المناهج والأساليب الاقتصادية الكلية و الجزئية	ك	٧٠	٢٨	٥	٣,٥٠
		%	٦٤,٨	٢٥,٩	٤,٦	٣,٧
٢	تساوي حصة الاستهلاك من الموارد الطبيعية بين الدول الصناعية و الدول النامية .	ك	٥٤	٢٠	١٩	٣,٠٣
		%	٥٠,٠	١٨,٥	١٧,٦	١٢,٠
٣	إيقاف تبيد الموارد الطبيعية .	ك	٨٠	١٩	٣	٣,٥٦
		%	٧٤,١	١٧,٦	٢,٨	١,٩
٤	تحمل الدول المتقدمة مسؤولية خاصة في قيادة التنمية .	ك	٥٩	٣٦	١٠	٣,٣٧
		%	٥٤,٦	٣٣,٣	٩,٣	٩,٠
٥	المساواة في توزيع الموارد و الخدمات داخل المجتمع .	ك	٧٠	٢٧	٥	٣,٤٦
		%	٦٤,٨	٢٥,٠	٤,٦	٢,٨
٦	الحد من التفاوت في الدخل بين الدول المتقدمة و الدول النامية .	ك	٤٤	٣٩	١٧	٣,٠٩
		%	٤٠,٧	٣٦,١	١٥,٧	٦,٥
٧	الحد من التفاوت في الحصول على الرعاية الصحية بين الدول المتقدمة و الدول النامية .	ك	٥٦	٣٣	١٣	٣,٢٧
		%	٥١,٩	٣٠,٦	١٢,٠	٤,٦
٨	تحويل نسبة من الميزانيات العسكرية إلى الإنفاق على احتياجات التنمية في جميع البلدان.	ك	٦٦	٢٩	١٠	٣,٤٥
		%	٦١,١	٢٦,٩	٩,٣	١,٩
الأبعاد الاجتماعية:						

٣,٨١	٣	٦	٩٧	ك	٩	أن تكون ركيزة أساسية في محاربة الفقر و البطالة.
	٢,٨	٥,٦	٨٩,٨	%		
٣,٥٥	٢	٨	٧٥	ك	١٠	الحد من التفاوت البالغ بين الأغنياء و الفقراء.
	١,٩	٧,٤	٦٩,٤	%		
٣,٣٢	٦	٨	٥٨	ك	١١	تنظيم النمو السكاني ليتناسب مع الأوضاع السائدة.
	٥,٦	٧,٤	٥٣,٧	%		
٣,٥٥	٤	٦	٨٣	ك	١٢	تحقيق العدالة الاجتماعية بين الناس.
	٣,٧	٥,٦	٧٦,٩	%		
٣,٧٩	١	١	٩٥	ك	١٣	الحفاظ على ما بين أيدينا من ثروات طبيعية فهي ملك للأبناء و الأحفاد.
	٩.	٩.	٨٨,٠	%		
٣,٧٨	١	٢	٩٢	ك	١٤	تحقيق التنمية للموارد البشرية.
	٩.	١,٩	٨٥,٢	%		
٣,٦٣	١	٣	٨٠	ك	١٥	المشاركة الفاعلة للناس في مراحل التخطيط و التنفيذ للتنمية الوطنية.
	٩.	٢,٨	٧٤,١	%		
٣,٦٠	٤	١	٧٧	ك	١٦	ضبط السلوك الاستهلاكي للناس بين حدّي الإسراف و الرشد.
	٣,٧	٩.	٧١,٣	%		
ج . الأبعاد البيئية						
٣,٧٥	٦	١٠	٩١	ك	١٧	تتطلب التنمية المستدامة : استخدام تقنية أنظف و أكفأ في المرافق الصناعية.
	٥,٦	٩,٣	٨٤,٣	%		
٣,٧٥	١	٥	٩١	ك	١٨	الحد من آثار المخروقات و الاحتباس الحراري.
	٩.	٤,٦	٨٤,٣	%		
٣,٧٤	١	٥	٩٠	ك	١٩	تزويد الدول النامية بتقنيات متقدمة مانعة للتلوث
	٩.	٤,٦	٨٣,٣	%		
٣,٦١	١	٨	٨٢	ك	٢٠	استخدام أفضل مصادر الطاقة النووية للأغراض السلمية.
	٩.	٧,٤	٧٥,٩	%		
٣,٦٢	١	١١	٨٤	ك	٢١	الحد من إجراء التجارب النووية من خلال قرارات دولية ملزمة.
	٩.	١٠,٢	٧٧,٨	%		
٣,٧٦	١	٢	٩٠	ك	٢٢	اعتبار النظافة مطلباً أساسياً لتوفير الأمن الصحي.
	٩.	١,٩	٨٣,٣	%		

التي فطر الناس عليها. في حين حققت العبارة رقم (١) أعلى متوسط حسابي (٣,٧٨) وتنص على: أن مفهوم التنمية المستدامة يعني تلبية احتياجات الأجيال الحاضرة والأجيال المستقبلية. ويدل ذلك على أن حوالي ٥,٨٤ من

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارة محور مفهوم التنمية المستدامة انحصرت بين (٢,٨٩)، (٣,٧٨) ومتوسط حسابي عام ٣,٢٩، وجميعها تحقق درجة الموافقة. وجاء أقل متوسط حسابي (٢,٨٩) للعبارة رقم (٥) وتنص على: أن مفهوم التنمية المستدامة يعني القيم

أفراد الدراسة قد وافقوا بدرجات متفاوتة على عبارات محور
المثوية والمتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما يوضحها
الجدول الآتي:

مفهوم التنمية المستدامة.
للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على "ما
أبعاد التنمية المستدامة؟ تم استخدام التكرارات والنسب

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور أبعاد التنمية المستدامة

م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق	المتوسط الحسابي
الأبعاد الاقتصادية						
١	تقتضي التنمية المستدامة : ترشيد المناهج والأساليب الاقتصادية الكلية و الجزئية	ك	٧٠	٢٨	٤	٣,٥٠
		%	٦٤,٨	٢٥,٩	٣,٧	
٢	تساوي حصة الاستهلاك من الموارد الطبيعية بين الدول الصناعية و الدول النامية .	ك	٥٤	٢٠	١٣	٣,٠٣
		%	٥٠,٠	١٨,٥	١٢,٠	
٣	إيقاف تبديد الموارد الطبيعية .	ك	٨٠	١٩	٢	٣,٥٦
		%	٧٤,١	١٧,٦	١,٩	
٤	تحمل الدول المتقدمة مسؤولية خاصة في قيادة التنمية .	ك	٥٩	٣٦	١	٣,٣٧
		%	٥٤,٦	٣٣,٣	٩,٠	
٥	المساواة في توزيع الموارد والخدمات داخل المجتمع .	ك	٧٠	٢٧	٣	٣,٤٦
		%	٦٤,٨	٢٥,٠	٢,٨	
٦	الحد من التفاوت في الدخل بين الدول المتقدمة و الدول النامية .	ك	٤٤	٣٩	٧	٣,٠٩
		%	٤٠,٧	٣٦,١	٦,٥	
٧	الحد من التفاوت في الحصول على الرعاية الصحية بين الدول المتقدمة والدول النامية .	ك	٥٦	٣٣	٥	٣,٢٧
		%	٥١,٩	٣٠,٦	٤,٦	
٨	تحويل نسبة من الميزانيات العسكرية إلى الإنفاق على احتياجات التنمية في جميع البلدان.	ك	٦٦	٢٩	٢	٣,٤٥
		%	٦١,١	٢٦,٩	١,٩	
الأبعاد الاجتماعية:						
٩	أن تكون ركيزة أساسية في محاربة الفقر و البطالة.	ك	٩٧	٦	٣	٣,٨١
		%	٨٩,٨	٥,٦	٢,٨	
١٠	الحد من التفاوت البالغ بين الأغنياء والفقراء.	ك	٧٥	٢٢	٢	٣,٥٥
		%	٦٩,٤	٢٠,٤	١,٩	
١١	تنظيم النمو السكاني ليتناسب مع الأوضاع السائدة.	ك	٥٨	٣٥	٦	٣,٣٢
		%	٥٣,٧	٣٢,٤	٥,٦	
١٢	تحقيق العدالة الاجتماعية بين الناس.	ك	٨٣	١٢	٤	٣,٥٥
		%	٧٦,٩	١١,١	٣,٧	
١٣	الحفاظ على مابين أيدينا من ثروات طبيعية فهي ملك للأبناء	ك	٩٥	٩	١	٣,٧٩

		٩.	٩.	٨,٣	٨٨,٠	%	و الأحماد.	
٣,٧٨	١٤	١	٢	١٢	٩٢	ك	تحقيق التنمية للموارد البشرية.	
		٩.	١,٩	١١,١	٨٥,٢	%		
٣,٦٣	١٥	١	٣	٢٢	٨٠	ك	المشاركة الفاعلة للناس في مراحل التخطيط والتنفيذ للتنمية الوطنية.	
		٩.	٢,٨	٢٠,٤	٧٤,١	%		
٣,٦٠	١٦	٤	١	٢٥	٧٧	ك	ضبط السلوك الاستهلاكي للناس بين حدّي الإسراف و الرشد.	
		٣,٧	٩.	٢٣,١	٧١,٣	%		
ج . الأبعاد البيئية								
٣,٧٥	١٧		٦	١٠	٩١	ك	تتطلب التنمية المستدامة : استخدام تقنية أنظف و أكفأ في المرافق الصناعية.	
			٥,٦	٩,٣	٨٤,٣	%		
٣,٧٥	١٨	١	٥	١٠	٩١	ك	الحد من آثار المحروقات و الاحتباس الحراري.	
		٩.	٤,٦	٩,٣	٨٤,٣	%		
٣,٧٤	١٩	١	٥	١١	٩٠	ك	تزويد الدول النامية بتقنيات متقدمة مانعة للتلوث	
		٩.	٤,٦	١٠,٢	٨٣,٣	%		
٣,٦١	٢٠	١	٨	١٥	٨٢	ك	استخدام أفضل مصادر الطاقة النووية للأغراض السلمية.	
		٩.	٧,٤	١٣,٩	٧٥,٩	%		
٣,٦٢	٢١	١	١١	١١	٨٤	ك	الحد من إجراء التجارب النووية من خلال قرارات دولية ملزمة.	
		٩.	١٠,٢	١٠,٢	٧٧,٨	%		
٣,٧٦	٢٢	١	٢	١٤	٩٠	ك	اعتبار النظافة مطلباً أساسياً لتوفير الأمن الصحي.	
		٩.	١,٩	١٣,٠	٨٣,٣	%		

تنظيم النمو السكاني ليتناسب مع الأوضاع السائدة، وأعلى متوسط حسابي (٣,٨١) للعبارة رقم (٩)، وتنص على: تقتضي التنمية المستدامة أن تكون ركيزة أساسية في محاربة الفقر و البطالة. و متوسط حسابي عام لهذا البعد أو المحور الفرعي ٣,٦٣.

– الأبعاد البيئية: كان أقل متوسط حسابي (٣,٦١) للعبارة رقم (٢٠)، وتنص على: تقتضي التنمية المستدامة استخدام أفضل مصادر الطاقة النووية للأغراض السلمية، وأعلى متوسط حسابي (٣,٧٦) للعبارة رقم (٢٢)، وتنص على: تقتضي التنمية المستدامة اعتبار النظافة مطلباً أساسياً لتوفير الأمن الصحي. و متوسط حسابي عام لهذا المحور الفرعي. وعلى المستوى الإجمالي للمحور فإن حوالي ٨,٩٨ % من أفراد الدراسة قد وافقوا بدرجات متفاوتة على عبارات محور أبعاد التنمية المستدامة: ٤,٨٦ % للبعد

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور أبعاد مفهوم التنمية المستدامة انحصرت بين (٣,٠٢)، (٣,٨١) و متوسط حسابي عام ٣,٥٥، وجميعها تحقق درجة الموافقة. وجاءت بالنسبة للأبعاد المختلفة على النحو الآتي:

– الأبعاد الاقتصادية: كان أقل متوسط حسابي (٣,٠٣) للعبارة رقم (٢)، وتنص على: تقتضي التنمية المستدامة تساوي حصة الاستهلاك من الموارد الطبيعية بين الدول الصناعية والدول النامية، وأعلى متوسط حسابي (٣,٥٦) للعبارة رقم (٣)، وتنص على: تقتضي التنمية المستدامة إيقاف تبديد الموارد الطبيعية. و متوسط حسابي عام لهذا البعد أو المحور الفرعي ٣,٣٤.

– الأبعاد الاجتماعية: كان أقل متوسط حسابي (٣,٣٢) للعبارة رقم (١١)، وتنص على: تقتضي التنمية المستدامة

هيا بنت عبدالعزيز البراهيم: تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية

الاقتصادي، ٩٤% للبعد الاجتماعي، ٩٣,٥% للبعد البيئي. استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة والذي ينص على: "ما المتغيرات المؤثرة في التنمية المستدامة؟" تم

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور المتغيرات المؤثرة في التنمية المستدامة

م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق	المتوسط الحسابي
المتغيرات الأساسية المؤثرة في التنمية المستدامة تشمل :						
١	التحول السريع في القاعدة التقنية للحضارة الصناعية.	٧٥ %	٢٢ ٢٠,٤	٩ ٨,٣	١ ٩.	٣,٥٦
٢	التقنية الجديدة الأنظف.	٧٥ %	٢٧ ٢٥,٠	٤ ٣,٧	١ ٩.	٣,٦١
٣	التقنية الجديدة الأكفأ.	٧٩ %	٢٤ ٢٢,٢	٣ ٢,٨		٣,٦٤
٤	تطبيق المبدأ الوقائي في سياسة التقنية.	٧٩ %	٢٤ ٢٢,٢	٣ ٢,٨	١ ٩.	٣,٦٥
٥	تنمية الموارد البشرية.	٩٣ %	١١ ١٠,٢	١ ٩.		٣,٧٦
٦	مشاركة الناس في صنع القرارات التنموية.	٧٦ %	٢٥ ٢٣,١	٤ ٣,٧	٢ ١,٩	٣,٦٠
٧	تلبية الحاجات الإنسانية.	٨٥ %	١٩ ١٧,٦	١ ٩.	٢ ١,٩	٣,٧١
٨	تلبية حاجات الأجيال الحاضرة الاقتصادية.	٩٠ %	١٣ ١٢,٠	٣ ٢,٨	١ ٩.	٣,٧٥
٩	تلبية حاجات الأجيال الحاضرة الاجتماعية.	٨٨ %	١٤ ١٣,٠	٢ ١,٩	٣ ٢,٨	٣,٧١
١٠	تلبية حاجات الأجيال الحاضرة السياسية.	٧١ %	٢٤ ٢٢,٢	٨ ٧,٤	٤ ٣,٧	٣,٤٨
١١	تحقيق الإنصاف و العدالة للأجيال القادمة.	٨٤ %	١٥ ١٣,٩	٣ ٢,٨	٣ ٢,٨	٣,٦١
١٢	تحقيق الإنصاف و العدالة للأجيال الحاضرة.	٨٤ %	١٩ ١٧,٦	٣ ٢,٨	١ ٩.	٣,٧٠
١٣	تحقيق الإنصاف و العدالة بين الأجيال البشرية المتعاقبة.	٧٩ %	١٩ ١٧,٦	٣ ٢,٨	٤ ٣,٧	٣,٥٤
١٤	التوازن في استخدام الموارد الطبيعية بين الدول المتقدمة	٧٤ %	٢٥ %	٦ %	٢ %	٣,٥٦

	١,٩	٥,٦	٢٣,١	٦٨,٥	%	و الدول النامية.
٣,٦٩	٢	٣	١٧	٨٥	ك	سد الفجوة المعرفية بين الدول المتقدمة و الدول النامية.
	١,٩	٢,٨	١٥,٧	٧٨,٧	%	
٣,٦٤	٣	٤	١٧	٨٣	ك	سد الفجوة الرقمية بين الدول المتقدمة والدول النامية.
	٢,٨	٣,٧	١٥,٧	٧٦,٩	%	
٣,٧٨			١٥	٩١	ك	التحول إلى مجتمع المعرفة.
			١٣,٩	٨٤,٣	%	
٣,٦٢	١	٦	٢٢	٧٨	ك	الوعي الدولي بأهمية التنوع الحيوي.
	٩.	٥,٦	٢٠,٤	٧٢,٢	%	
٣,٥٩	٢	٧	٢٠	٧٨	ك	تقاسم المعرفة البيئية بين البلدان الصناعية والبلدان النامية.
	١,٩	٦,٥	١٨,٥	٧٢,٢	%	

الأساسية المؤثرة في التنمية المستدامة التحول إلى مجتمع المعرفة. و هذا يدل على أن حوالي ٨,٩٤ % من أفراد الدراسة قد وافقوا على عبارات محور العوامل المؤثرة على التنمية المستدامة.

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة والذي ينص على: "ما واقع التعليم لأجل التنمية المستدامة في المملكة؟ تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور واقع التعليم لأجل التنمية المستدامة في المملكة

م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق	المتوسط الحسابي
أ. ينطوي مفهوم التعليم على أنه:						
١	المورد الأساس للتنمية الشاملة المستدامة	ك	٨٩	١٥	٢	٣,٧٥
		%	٨٢,٤	١٣,٩	٩.	
٢	مركز التنمية البشرية لكل أنماطها.	ك	٨٥	١٨	١	٣,٧١
		%	٧٨,٧	١٦,٧	٩.	
٣	المنظومة الرئيسة لتنمية الموارد البشرية.	ك	٨٨	١٨	١	٣,٧٧
		%	٨١,٥	١٦,٧	٩.	
٤	المكوّن الرئيس لرأس المال البشري.	ك	٨٣	١٧	١	٣,٦٦
		%	٧٦,٩	١٥,٧	٩.	
٥	الآلية الأساسية لتناقل المعرفة بين الأجيال.	ك	٨٨	١١	٣	٣,٦٦

هيا بنت عبدالعزيز البراهيم: تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية

	٢,٨	٣,٧	١٠,٢	٨١,٥	%	
ب. التعليم لأجل التنمية المستدامة :						
٦	٣,٨٥	١	١٠	٩٦	ك	يعكس الحاجة إلى تعليم ذي جودة عالية.
		٩.	٩,٣	٨٨,٩	%	
٧	٣,٥٤	٢	٧	٧٦	ك	يستحيل بدون تحقيق جودة التعليم.
		١,٩	٦,٥	١٩,٤	%	
٨	٣,٧٥	٣	١٦	٨٨	ك	يمكن الطلاب من اكتساب ما يلزم من مهارات و معارف لضمان تنمية شاملة.
		٢,٨	١٤,٨	٨١,٥	%	
٩	٣,٧٢	١	٣	١٣	ك	يعد مواطنين يتحملون مسؤولياتهم الوطنية.
		٩.	٢,٨	١٢,٠	%	
١٠	٣,٣١	١	١٣	٦٤	ك	مفهوم بين تخصصي تكاملي كلي للتعليم.
		٩.	١٢,٠	٢٣,١	%	
١١	٣,٧٦	١	١٩	٨٧	ك	معني بناء مستقبل مستدام للأجيال الحاضرة و الأجيال القادمة.
		٩.	١٧,٦	٨٠,٦	%	
١٢	٣,٧٥	٢	١٩	٨٦	ك	يهدف إلى إعداد الشعوب كي يعيشوا حياة ناجحة حاضراً و مستقبلاً.
		١,٩	١٧,٦	٧٩,٦	%	
١٣	٣,٦٧	١	٤	٨٢	ك	يتكامل مع التعليم البيئي لتحقيق التنمية المستدامة.
		٩.	٣,٧	١٨,٥	%	
ج. مبادئ جودة التعليم العام : تشمل التعلم من أجل :						
١٤	٣,٧٢	١	٢٠	٨٥	ك	التعامل الكفاء مع مجتمع المعرفة.
		٩.	١٨,٥	٧٨,٧	%	
١٥	٣,٨٢		١٥	٩٢	ك	استدامة التعلم مدى الحياة.
			١٣,٩	٨٥,٢	%	
١٦	٣,٧٦	١	١٥	٩٠	ك	المشاركة في تحقيق التنمية.
		٩.	١٣,٩	٨٣,٣	%	
١٧	٣,٧٩	١	١	١٣	ك	استيعاب الثقافة العلمية و التقنية.
		٩.	٩.	١٢,٠	%	
١٨	٣,٥٩	٢	٦	٨٠	ك	تحقيق الذات للإنسان.
		١,٩	٥,٦	١٦,٧	%	
١٩	٣,٦٧	٣	٦	٨٨	ك	التهيئة للعمل و القدرة على ارتياد المشروعات.
		٢,٨	٥,٦	٩,٣	%	
٢٠	٣,٧٠	٢	٣	٨٦	ك	غرس القيم الأخلاقية و الروحية.
		١,٩	٢,٨	١٤,٨	%	
٢١	٣,٧٥	٣	١٧	٨٧	ك	المواطنة و الشورى و حقوق الإنسان.
		٢,٨	١٥,٧	٨٠,٦	%	

د. الأهداف التربوية المحققة للجودة: ينبغي أن تكون:						
٣,٧٨	٢	١٥	٩٠	ك	واقعية و قابلة للتحقيق وفقاً لقدرات المتعلمين.	٢٢
	١,٩	١٣,٩	٨٣,٣	%		
٣,٨٤		٩	٩٧	ك	شاملة لكافة جوانب شخصية المتعلم.	٢٣
		٨,٣	٨٩,٨	%		
٣,٧٤	١	٣	٩١	ك	مؤكدة على تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية و العملية.	٢٤
	٩.	٢,٨	١٠,٢	٨٤,٣		
٣,٨٢	١	١	٩٥	ك	مؤكدة على استمرارية التعلم و تعزيز قدرات المتعلم.	٢٥
	٩.	٩.	٩,٣	٨٨,٠		
٣,٧٣	٥	١٥	٨٧	ك	مفتوحة النهاية قابلة للتطوير وفقاً للمستجدات و المتغيرات.	٢٦
	٤,٦	١٣,٩	٨٠,٦	%		
٣,٧٠	١	٢	٨٣	ك	مؤكدة على استثمار حواس المتعلم في عملية التعليم.	٢٧
	٩.	١,٩	١٩,٤	٧٦,٩		
٣,٧٥	١	١	٩٠	ك	مؤكدة على تعزيز شخصية الفرد و اعتزازه بانتمائه لعقيدته.	٢٨
	٩.	٩.	١٣,٠	٨٣,٣		
٣,٨١	١	٢	٩٥	ك	مؤكدة على مبادئ الشورى و العدل و احترام الإنسان.	٢٩
	٩.	١,٩	٨,٣	٨٨,٠		
٣,٧٦	١	٢	٩٠	ك	مؤكدة على تنمية الوعي البيئي و التفاعل الإيجابي مع مكونات البيئة	٣٠
	٩.	١,٩	١٣,٠	٨٣,٣		
هـ. تحقيق جودة التعليم يؤدي إلى :						
٣,٨٣	١	٢	٧	ك	زيادة إنتاجية المعلمين.	٣١
	٩.	١,٩	٦,٥	٨٩,٨		
٣,٨٥	١	٣	٣	ك	تحسين أداء القائمين بالتدريس.	٣٢
	٩.	٢,٨	٢,٨	٩٢,٦		
٣,٧٧	١	٢	٩١	ك	تقليل الأخطاء في العمل العلمي و الإداري.	٣٣
	٩.	١,٩	١٢,٠	٨٤,٣		
٣,٧٣	٢	٣	٨٩	ك	توفير الإمكانيات و التسهيلات اللازمة لإنجاز العمل.	٣٤
	١,٩	٢,٨	١٢,٠	٨٢,٤		
٣,٧٢	٣	٢	٨٩	ك	ربط العملية التعليمية باحتياجات سوق العمل.	٣٥
	٢,٨	١,٩	١٢,٠	٨٢,٤		
٣,٨٥	١		٩٧	ك	تحقيق جودة المنتج التعليمي.	٣٦
	٩.		٨,٣	٨٩,٨		
٣,٧٦	١	٤	٩٢	ك	ضبط و تطوير النظام الإداري في المؤسسة التعليمية.	٣٧
	٩.	٣,٧	٩,٣	٨٥,٢		
٣,٧٦		٢	٩١	ك	الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع المجالات.	٣٨
		١,٩	١٢,٠	٨٤,٣		

هيا بنت عبدالعزيز البراهيم: تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية

٣,٦٨	١	٣	١٣	٨٨	ك	زيادة الكفاءة التعليمية للعاملين بالمؤسسة التعليمية.	٣٩
	٩٠	٢,٨	١٢,٠	٨١,٥	%		
٣,٧٥	١	٢	١٦	٨٨	ك	تمكين المؤسسة التعليمية من تحليل المشكلات بالطرق العلمية.	٤٠
	٩٠	١,٩	١٤,٨	٨١,٥	%		
٣,٦٦	٣	٣	١٧	٨٤	ك	تمكين جميع القائمين بالتدريس و الإداريين من العمل بأسلوب الفريق.	٤١
	٢,٨	٢,٨	١٥,٧	٧٧,٨	%		
٣,٧٤	٢	٣	١٢	٩٠	ك	منح المؤسسة التعليمية الاحترام و التقدير و الاعتراف المحليين.	٤٢
	١,٩	٢,٨	١١,١	٨٣,٣	%		
و . المعوقات التي تواجه تحقيق جودة التعليم العام							
٣,٥٢	٢	٧	٢٧	٧١	ك	سيادة البيئة الثقافية التقليدية في قطاع التعليم العام.	٤٣
	١,٩	٦,٥	٢٥,٠	٦٥,٧	%		
٣,٤٠	٥	٥	٢٧	٦٨	ك	هيمنة أسلوب المركزية في صياغة السياسات.	٤٤
	٤,٦	٤,٦	٢٥,٠	٦٣,٠	%		
٣,٥٠	٥	١	٢٩	٧١	ك	هيمنة أسلوب المركزية في اتخاذ القرارات.	٤٥
	٤,٦	٩,٠	٢٦,٩	٦٥,٧	%		
٣,٥٥	٥	١	٢٣	٧٧	ك	عدم توفر الكوادر التدريسية المتخصصة في مجال الجودة الشاملة.	٤٦
	٤,٦	٩,٠	٢١,٣	٧١,٣	%		
٣,٣٢	٩	٨	٢٢	٦٧	ك	عدم دعم الإدارة العليا لتطبيق نموذج الجودة الشاملة	٤٧
	٨,٣	٧,٤	٢٠,٤	٦٢,٠	%		
٣,٦٢		٦	٢٤	٧٧	ك	ضعف نظام المعلومات الشامل المتكامل	٤٨
		٥,٦	٢٢,٢	٧١,٣	%		
٣,٦٢	٣	٣	١٨	٨٢	ك	تقادم اللوائح و التشريعات و الأنظمة و جمودها	٤٩
	٢,٨	٢,٨	١٦,٧	٧٥,٩	%		
٣,٧٣	١	٣	١٦	٨٧	ك	غلبة الطابع النظري على الجانب التطبيقي	٥٠
	٩٠	٢,٨	١٤,٨	٨٠,٦	%		

البشرية وبتوسط حسابي عام لهذا المحور الفرعي ٣,٧١. وقد وافق على عبارات هذا المحور الفرعي حوالي ٩٦% من أفراد الدراسة.

٢. التعليم لأجل التنمية المستدامة: كان أقل متوسط حسابي (٣,٣١) للعبارة رقم (١٠) وتنص على : مفهوم بين تخصصي تكاملي كلي للتعليم، وأعلى متوسط حسابي (٣,٨٥) للعبارة رقم (٦) وتنص على: يعكس الحاجة إلى تعليم ذي جودة عالية. و بتوسط حسابي عام لهذا المحور

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور التعليم لأجل التنمية المستدامة انحصرت بين (٣,٣١)، (٣,٨٥) و متوسط حسابي عام ٣,٦٤، وجميعها تحقق درجة الموافقة. وجاءت على النحو الآتي بالنسبة للأبعاد الفرعية:

١. ينطوي مفهوم التعليم على أنه : كان أقل متوسط حسابي (٣,٦٦) للعبارتين أرقام (٤,٥) وتنص على : المكوّن الرئيس لرأس المال البشري، الآلية الأساسية لتناقل المعرفة بين الأجيال، وأعلى متوسط حسابي (٣,٧٧) للعبارة رقم (٣) وتنص على: المنظومة الرئيسة لتنمية الموارد

القائمين بالتدريس و الإداريين من العمل بأسلوب الفريق ، وأعلى متوسط حسابي (٣,٨٥) للعبارتين أرقام (٣٢، ٣٦) وتنصان على: تحسين أداء القائمين بالتدريس، تحقيق جودة المنتج التعليمي. وبتوسط حسابي عام لهذا المحور الفرعي ٣,٧٦. وقد وافق على عبارات هذا المحور الفرعي حوالي ٩٦,٥ % من أفراد الدراسة.

٦. المعوقات التي تواجه تحقيق جودة التعليم العام : كان أقل متوسط حسابي (٣,٤٠) للعبارة رقم (٤٤) وتنص على: هيمنة أسلوب المركزية في صياغة السياسات، وأعلى متوسط حسابي (٣,٧٣) للعبارة رقم (٥٠) وتنص على: غلبة الطابع النظري على الجانب التطبيقي. وبتوسط حسابي عام لهذا المحور الفرعي ٣,٥٣. وقد وافق حوالي ٩٥,٨ % من أفراد الدراسة على عبارات هذا المحور الفرعي.

للإجابة عن السؤال الخامس للدراسة والذي ينص على "ما جهود المملكة لأجل تحقيق التنمية المستدامة؟ تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور جهود المملكة لأجل تحقيق التنمية المستدامة

م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق	المتوسط الحسابي
أ. التعليم و البحث و الابتكار						
١	التوسع في الابتعاث الخارجي.	ك	٦٨	٣٠	٤	٣,٤٦
		%	٦٣,٠	٢٧,٨	٣,٧	
٢	إنشاء جامعة الملك عبد الله للعلوم و التقنية.	ك	٨٤	١٦	٢	٣,٦٤
		%	٧٧,٨	١٤,٨	١,٩	
٣	التوسع في إنشاء الجامعات.	ك	٨٥	١٨	٣	٣,٧٠
		%	٧٨,٧	١٦,٧	٢,٨	
٤	مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.	ك	٨٣	١٣	١٠	٣,٦٢

هيا بنت عبدالعزيز البراهيم: تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية

		٩,٣	١٢,٠	٧٦,٩	%		
٣,٥٧	٣	٤	٢١	٧٨	ك	دعم التعليم الأهلي (العام و العالي).	٥
	٢,٨	٣,٧	١٩,٤	٧٢,٢	%		
٣,٦٣		٥	١٧	٨٣	ك	ضخامة المحصنات المالية من ميزانية الدولة للإتفاق على التعليم .	٦
		٤,٦	١٥,٧	٧٦,٩	%		
٣,٦٦		٦	١٢	٨٧	ك	تنمية الموارد البشرية.	٧
		٥,٦	١١,١	٨٠,٦	%		
ب. الجهود الاقتصادية							
٣,٥٠	٣	٨	٢٠	٧٥	ك	انضمام المملكة إلى منظمة التجارة العالمية.	٨
	٢,٨	٧,٤	١٨,٥	٦٩,٤	%		
٣,٦٢		٥	٢٢	٧٩	ك	إنشاء المدن الاقتصادية.	٩
		٤,٦	٢٠,٤	٧٣,١	%		
٣,٣٣	٦	٨	٣٠	٦٢	ك	تشجيع الاستثمار الأجنبي و فتح المجال أمامه.	١٠
	٥,٦	٧,٤	٢٧,٨	٥٧,٤	%		
٣,٧٠		١	١٨	٨٦	ك	تشجيع المشروعات الصغيرة و المتوسطة و دعمها.	١١
		٩.	١٦,٧	٧٩,٦	%		
٣,٦٠	٣	٦	١٤	٨٣	ك	تبني إستراتيجية لمعالجة الفقر في المملكة.	١٢
	٢,٨	٥,٦	١٣,٠	٧٦,٩	%		
٣,٦٢	٣	٩	٦	٨٨	ك	حرص الدولة على عدم استنزاف الثروات الطبيعية لأجل الأجيال المستقبلية.	١٣
	٢,٨	٨,٣	٥,٦	٨١,٥	%		
٣,٥٢	٢	١١	١٥	٧٨	ك	السياسة المالية الاستثمارية المتحفظة للمملكة؟	١٤
	١,٩	١٠,٢	١٣,٩	٧٢,٢	%		
٣,٧١		٤	١٥	٨٧	ك	الاستثمارات الكبيرة في مشاريع البنية التحتية داخل المملكة.	١٥
		٣,٧	١٣,٩	٨٠,٦	%		
ج - الجهود البيئية							
٣,٦٥		٧	١٥	٨٤	ك	إصدار مجموعة من القوانين و التشريعات لحماية البيئة.	١٦
		٦,٥	١٣,٩	٧٧,٨	%		
٣,٥٣	٣	٨	١٧	٧٨	ك	تنفيذ مشاريع لحماية البيئة.	١٧
	٢,٨	٧,٤	١٥,٧	٧٢,٢	%		
٣,٦٢		٥	٢٣	٧٨	ك	تفعيل جهود الهيئة الوطنية لحماية الحياة الفطرية و إتمامها في المملكة.	١٨
		٤,٦	٢١,٣	٧٢,٢	%		
٣,٥٢	١	٧	٢٦	٧٢	ك	تطوير الوعي البيئي عن طريق التعليم البيئي.	١٩
	٩.	٦,٥	٢٤,١	٦٦,٧	%		
٣,٦١	٢	٢	٢٤	٧٨	ك	تثقيف طلبة المدارس على أهمية الحفاظ على البيئة.	٢٠
	١,٩	١,٩	٢٢,٢	٧٢,٢	%		
٣,٤٧	٥	٥	٢٤	٧٢	ك	تأسيس جوائز للمناطق التي تحافظ على البيئة.	٢١

	٤,٦	٤,٦	٢٢,٢	٦٦,٧	%		
٣,٤٢	٥	٩	٢١	٧١	ك	تنظيم رحلات إلى المناطق التي حافظ أهلها على بيئتهم بشكل متميز .	٢٢
	٤,٦	٨,٣	١٩,٤	٦٥,٧	%		
٣,٤٠	٣	١٠	٢٣	٦٩	ك	تنظيم رحلات إلى المناطق المحمية.	٢٣
	٢,٨	٩,٣	٢١,٣	٦٣,٩	%		
أ- الجهود الاجتماعية و الثقافية							
٣,٦٠	٣	٥	١٦	٨٢	ك	إنشاء مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.	٢٤
	٢,٨	٤,٦	١٤,٨	٧٥,٩	%		
٣,٦٥	١	٣	٢٠	٨٢	ك	إنشاء هيئة حقوق الإنسان.	٢٥
	٩.	٢,٨	١٨,٥	٧٥,٩	%		
٣,٦٥	١	٦	١٤	٨٥	ك	التوسع في إتاحة الحرية الفكرية و الأكاديمية.	٢٦
	٩.	٥,٦	١٣,٠	٧٨,٧	%		
٣,٥٢	٣	٥	٢٠	٧٧	ك	توسيع مجالات عمل المرأة السعودية.	٢٧
	٢,٨	٤,٦	١٨,٥	٧١,٣	%		
٣,٦٠	١	٤	٢٠	٨٠	ك	تشجيع العمل الخيري مع وضع ضوابط له.	٢٨
	٩.	٣,٧	١٨,٥	٧٤,١	%		
٣,٦١	٢	٥	١٨	٨١	ك	حماية التراث الحضاري.	٢٩
	١,٩	٤,٦	١٦,٧	٧٥,٠	%		
٣,٦٣	١	٤	٢٠	٨١	ك	تبادل ثمرات المعرفة و التقدم مع الدول الغربية.	٣٠
	٩.	٣,٧	١٨,٥	٧٥,٠	%		
٣,٦٢	٢	٥	١٣	٨٥	ك	دعم قيام مؤسسات المجتمع المدني.	٣١
	١,٩	٤,٦	١٢,٠	٧٨,٧	%		
هـ- الجهود الخارجية للمملكة لتحقيق التنمية المستدامة							
٣,٢٤	٢	١٩	١٤	٦٧	ك	شاركت المملكة في المؤتمرات و الفعاليات الدولية و العربية و منها : مؤتمر الأمم المتحدة حول البيئة الإنسانية ، استوكهولم، السويد، ١٩٧٢.	٣٢
	١,٩	١٧,٦	١٣,٠	٦٢,٠	%		
٣,٢٦	٢	١٩	١٥	٦٧	ك	مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة و التنمية ، ريودي جانيرو ، البرازيل ، ١٩٩٢.	٣٣
	١,٩	١٧,٦	١٣,٩	٦٢,٠	%		
٣,٣٤	١	١٦	١٦	٧٠	ك	المؤتمر الإسلامي الأول لوزراء البيئة ، جدة ، السعودية ، ٢٠٠٢.	٣٤
	٩.	١٤,٨	١٤,٨	٦٤,٨	%		
٣,٣٧	٢	١٤	١٤	٧٣	ك	القمة العالمية حول التنمية المستدامة ، جوهانسبرج ، جنوب إفريقيا ، ٢٠٠٢.	٣٥
	١,٩	١٣,٠	١٣,٠	٦٧,٦	%		
٣,٢٨	٢	١٧	١٧	٦٧	ك	المنتدى البيئي الوزاري العالمي ، كارتاخينا ، كولومبيا، ٢٠٠٢.	٣٦
	١,٩	١٥,٧	١٥,٧	٦٢,٠	%		
٣,٣٦	١	١٦	١٤	٧٢	ك	المؤتمر الإسلامي الثاني لوزراء البيئة ، جدة ، السعودية ، ٢٠٠٦	٣٧

هيا بنت عبدالعزيز البراهيم: تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية

	٩٠	١٤,٨	١٣,٠	٦٦,٧	%		
٣,٣٤	١	١٦	١٦	٧٠	ك	المؤتمر الإسلامي الثالث لوزراء البيئة ، الرباط ، المغرب ، ٢٠٠٨ .	٣٨
	٩٠	١٤,٨	١٤,٨	٦٤,٨	%		
٣,٤٠	٢	١٣	١٢	٧٦	ك	قمة مجموعة الثماني للجامعات : الاقتصاد ، الأخلاقيات ، سياسة الطاقة ، البيئة، تورينو ، إيطاليا ، ٢٠٠٩ .	٣٩
	١,٩	١٢,٠	١١,١	٧٠,٤	%		
٣,٣٧	١	١٥	١٤	٧٣	ك	المؤتمر الإسلامي الرابع لوزراء البيئة : تفعيل قضايا البيئة و التنمية المستدامة ، تونس ، ٢٠١٠ .	٤٠
	٩٠	١٣,٩	١٣,٠	٦٧,٦	%		
٣,٤٦	١	١٣	٩	٨٠	ك	مؤتمر التربية من أجل التنمية المستدامة ، مسقط ، سلطنة عمان، ٢٥ يناير ٢٠١١ .	٤١
	٩٠	١٢,٠	٨,٣	٧٤,١	%		

قد وافق على عبارات هذا المحور الفرعي حوالي ٧,٩١ % من أفراد الدراسة.

ث- الجهود الاجتماعية والثقافية: كان أقل متوسط حسابي (٣,٥٢) للعبارة رقم (٢٧) وتنص على: توسيع مجالات عمل المرأة السعودية، وأعلى متوسط حسابي (٣,٦٥) للعبارة رقم (٢٥) وتنص على: إنشاء هيئة حقوق الإنسان. وبمتوسط حسابي عام لهذا المحور الفرعي ٣,٦١. وقد وافق على عبارات هذا المحور الفرعي حوالي ٩٤ % من أفراد الدراسة.

ج- الجهود الخارجية : كان أقل متوسط حسابي (٣,٢٤) للعبارة رقم (٣٢) وتنص على: مؤتمر الأمم المتحدة حول البيئة الإنسانية، استوكهولم، السويد ١٩٧٢، وأعلى متوسط حسابي (٣,٤٦) للعبارة رقم (٤١) وتنص على: مؤتمر التربية من أجل التنمية المستدامة، مسقط، سلطنة عمان، ٢٥ يناير ٢٠١١. وبمتوسط حسابي عام لهذا المحور الفرعي ٣,٣٤. وقد وافق على عبارات هذا المحور الفرعي حوالي ٨٤ % من أفراد الدراسة.

وعلى وجه الإجمال على مستوى المحور كله فقد وافق حوالي ٩١% من أفراد الدراسة على عبارات هذا المحور.

للإجابة عن السؤال السادس للدراسة والذي ينص على: " ما المعوقات و التحديات الرئيسة للتنمية المستدامة ؟ تم

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور جهود المملكة لأجل التنمية المستدامة انحصرت بين (٣,٢٤ ، ٣,٧١)، وجميعها تحقق درجة الموافقة. وجاءت على النحو الآتي بالنسبة للأبعاد الفرعية :

أ-التعليم والبحث والابتكار: كان أقل متوسط حسابي (٣,٤٦) للعبارة رقم (١) وتنص على: التوسع في الابتعاث الخارجي، وأعلى متوسط حسابي (٣,٧٠) للعبارة رقم (٣) وتنص على : التوسع في إنشاء الجامعات. و بمتوسط حسابي عام لهذا المحور الفرعي ٣,٦١. وقد وافق على عبارات هذا المحور الفرعي حوالي ٩٤ % من أفراد الدراسة.

ب-الجهود الاقتصادية: كان أقل متوسط حسابي (٣,٣٣) للعبارة رقم (١٠) وتنص على: تشجيع الاستثمار الأجنبي و فتح المجال أمامه، وأعلى متوسط حسابي (٣,٧١) للعبارة رقم (١٥) وتنص على: الاستثمارات الكبيرة في مشاريع البنية التحتية داخل المملكة. وبمتوسط حسابي عام لهذا المحور الفرعي ٣,٥٨. وقد وافق على عبارات هذا المحور الفرعي حوالي ٩٢ % من أفراد الدراسة.

ت-الجهود البيئية : كان أقل متوسط حسابي (٣,٤٠) للعبارة رقم (٢٣) وتنص على : تنظيم رحلات إلى المناطق المحمية، وأعلى متوسط حسابي (٣,٦٥) للعبارة رقم (١٦) وتنص على: إصدار مجموعة من القوانين والتشريعات لحماية البيئة. وبمتوسط حسابي عام لهذا المحور الفرعي ٣,٥٥. و

استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية،
وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور ما المعوقات و التحديات الرئيسية للتنمية المستدامة

م	العبارات	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق	المتوسط الحسابي
التحديات التنموية العالمية (الخارجية)						
١	تمثل التحديات الخارجية في : ضرورة إقامة مجتمعات المعرفة .	ك	٨٧	١٥	٣	٣,٧١
		%	٨٠,٦	١٣,٩	٢,٨	١,٩
٢	تأسيس مجتمعات المعرفة على مجتمع علمي للمعلومات.	ك	٨١	١٨	٥	٣,٦١
		%	٧٥,٠	١٦,٧	٤,٦	١,٩
٣	ضرورة توفر مجتمع علمي للمعلومات كبيئة صالحة لتحقيق مجتمع فعلي للمعرفة.	ك	٧٨	٢٢	٦	٣,٦٢
		%	٧٢,٢	٢٠,٤	٥,٦	٩,٠
٤	وجوب أن تكون مجتمعات المعرفة مجتمعات متقاسمة بين الجميع .	ك	٦٩	٢٢	١٥	٣,٤٥
		%	٦٣,٩	٢٠,٤	١٣,٩	٩,٠
٥	ضرورة أن تكون مجتمعات المعرفة قابلة للنفاذ إليها من الجميع.	ك	٧٩	١٩	٨	٣,٦١
		%	٧٣,١	١٧,٦	٧,٤	٩,٠
٦	وجود فجوات رقمية بين الدول المتقدمة و الدول النامية .	ك	٨٧	١٤	٥	٣,٧١
		%	٨٠,٦	١٣,٠	٤,٦	٩,٠
٧	تمخض الفجوات الرقمية عن فجوة معرفية بين الدول المتقدمة و الدول النامية .	ك	٨١	١٨	٥	٣,٦٢
		%	٧٥,٠	١٦,٧	٤,٦	٢,٨
٨	تأسيس مجتمعات المعرفة الحقيقية على ارتقاء أفضل بالمعارف الموجودة .	ك	٨٢	١٨	٦	٣,٦٥
		%	٧٥,٩	١٦,٧	٥,٦	٩,٠
٩	تأسيس مجتمعات المعرفة الحقيقية على مقارنة أكثر تشاركية للنفاذ إلى المعرفة.	ك	٨٢	١٩	٥	٣,٦٦
		%	٧٥,٩	١٧,٦	٤,٦	٩,٠
١٠	تأسيس مجتمعات المعرفة الحقيقية على تكامل أفضل لسياسات المعرفة.	ك	٧٦	٢٣	٦	٣,٥٧
		%	٧٠,٤	٢١,٣	٥,٦	٩,٠
١١	لزوم توفر التقنية و الابتكارات العلمية و الفنية	ك	٨٨	١٧	١	٣,٧٥
		%	٨١,٥	١٥,٧	٩,٠	٩,٠
١٢	إمكان إضعاف العولمة لبرامج التنمية المستدامة في الدول النامية.	ك	٧٥	١٦	٩	٣,٤٥
		%	٦٩,٤	١٤,٨	٨,٣	٦,٥
١٣	إمكان إعاقة الشركات العابرة للقارات لبرامج التنمية المستدامة .	ك	٦٨	٢٢	١٢	٣,٣٩
		%	٦٣,٠	٢٠,٤	١١,١	٤,٦
١٤	ضرورة التعاون بين الدول المتقدمة و الدول النامية .	ك	٨٩	١١	٢	٣,٦٧
		%	٨٢,٤	١٠,٢	١,٩	٣,٧

هيا بنت عبدالعزيز البراهيم: تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية

٣,٧١	٤	٣	٩	٩١	ك	ضرورة عمليات التنمية و التكامل الاقتصادي بين دول مجلس التعاون .	١٥
	٣,٧	٢,٨	٨,٣	٨٤,٣	%		
٣,٥٢	٣	٧	٢٤	٧٣	ك	خطورة التضخم السكاني غير الرشيد على تنفيذ برامج التنمية .	١٦
	٢,٨	٦,٥	٢٢,٢	٦٧,٦	%		
٣,٦٤	٢	٥	١٨	٨٢	ك	تدهور قاعدة الموارد الطبيعية .	١٧
	١,٩	٤,٦	١٦,٧	٧٥,٩	%		
٣,٧٣	١	١	١٦	٨٨	ك	تدهور الأحوال المعيشية في المناطق العشوائية .	١٨
	٩.	٩.	١٤,٨	٨١,٥	%		
٣,٥١	٦	٤	١٤	٨١	ك	إيجاد شراكة حقيقية بين الدول المتقدمة و الدول النامية .	١٩
	٥,٦	٣,٧	١٣,٠	٧٥,٠	%		
التحديات التنموية الداخلية							
٣,٦٩			١٧	٨٧	ك	يعوق تحقيق التنمية المستدامة : انتشار الفقر داخل شرائح كثيرة من المجتمع.	٢٠
			١٥,٧	٨٠,٦	%		
٣,٧٠		٣	٢٢	٨٢	ك	نمو السكان العشوائي .	٢١
		٢,٨	٢٠,٤	٧٥,٩	%		
٣,٨٣	١	٢	٧	٩٧	ك	انتشار البطالة بين قطاعات الشباب المختلفة .	٢٢
	٩.	١,٩	٦,٥	٨٩,٨	%		
٣,٧١	٣	٢	١٤	٨٨	ك	ظاهرة الإرهاب .	٢٣
	٢,٨	١,٩	١٣,٠	٨١,٥	%		
٣,٢٤	١٥	٦	١٧	٦٨	ك	عدم كفاءة المواطن عند منافسة نظيره الأجنبي في سوق العمل .	٢٤
	١٣,٩	٥,٦	١٥,٧	٦٣,٠	%		
٣,٢٧	١٦	٤	١٨	٦٩	ك	ضعف مستوى الإنتاجية للمواطن على وجه العموم .	٢٥
	١٤,٨	٣,٧	١٦,٧	٦٣,٩	%		
٣,٣٨	٨	١٠	١٨	٧١	ك	تدني مستوى العائد من الاستثمار في الموارد البشرية	٢٦
	٧,٤	٩,٣	١٦,٧	٦٥,٧	%		
٣,٤٦	٧	٩	١٥	٧٦	ك	عزوف المواطن عن الوظائف المهنية المتدنية .	٢٧
	٦,٥	٨,٣	١٣,٩	٧٠,٤	%		

وأعلى متوسط حسابي (٣,٧٥) للعبارة رقم (١١) وتنص على: لزوم توفر التقنية والابتكارات العلمية والفنية. ومتوسط حسابي عام لهذا المحور الفرعي ٣,٦١. وقد وافق حوالي ٩١% من أفراد الدراسة على عبارات هذا المحور. ب.التحديات التنموية الداخلية: كان أقل متوسط حسابي (٣,٢٤) للعبارة رقم (٢٤) وتنص على: عدم كفاءة المواطن عند منافسة نظيره الأجنبي في سوق العمل، وأعلى متوسط حسابي (٣,٨٣) للعبارة رقم (٢٢) وتنص على: انتشار

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور المعوقات والتحديات للتنمية المستدامة في المملكة انحصرت بين (٣,٢٤، ٣,٨٣) و بمتوسط حسابي عام لهذا المحور ٣,٥٩، وجميعها تحقق درجة الموافقة. وجاءت على النحو الآتي بالنسبة للأبعاد الفرعية : أ.التحديات التنموية العالمية (الخارجية): كان أقل متوسط حسابي (٣,٣٩) للعبارة رقم (١٣) وتنص على: إمكان إعاقه الشركات العابرة للقارات لبرامج التنمية المستدامة،

البطالة بين قطاعات الشباب المختلفة. ومتوسط حسابي عام لهذا المحور الفرعي ٣,٥٣. وقد وافق حوالي ٩٠,٢% من أفراد الدراسة على عبارات هذا المحور. للإجابة عن السؤال السابع للدراسة والذي ينص على: " ما المقترحات لتطوير التعليم لأجل تحقيق التنمية المستدامة؟

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور المقترحات لتطوير التعليم لأجل

تحقيق التنمية المستدامة

م	العبارات	ك	موافق	موافق إلى حد ما	غير متأكد	غير موافق	المتوسط الحسابي
١	لتطوير التعليم لأجل التنمية المستدامة توصي الباحثة بالآتي: توفير الخدمة التعليمية المستدامة لكافة المواطنين على اختلاف أعمارهم.	ك	٩٩	٧			٣,٨٦
		%	٩١,٧	٦,٥			
٢	تطوير نظام التعليم العام ليتوافق مع متطلبات اقتصاد المعرفة و عصر المعلومات.	ك	٩٩	٧	١		٣,٨٧
		%	٩١,٧	٦,٥	٩,٠		
٣	توفير عمالة فنية مؤهلة و مدربة للتعامل مع تطبيقات العلوم و التقنية الحديثة.	ك	٩٧	٩	١		٣,٨٦
		%	٨٩,٨	٨,٣	٩,٠		
٤	التوسع في إقامة الجامعات الذكية.	ك	٨١	٢٠	٤	٢	٣,٦٤
		%	٧٥,٠	١٨,٥	٣,٧	١,٩	
٥	الانفتاح على العالم الخارجي لاكتساب المعارف و العلوم و التقنية الحديثة.	ك	٨٩	١٤	٤		٣,٧٥
		%	٨٢,٤	١٣,٠	٣,٧		
٦	تبني الجامعات السعودية برامج دراسية للتعليم لأجل التنمية المستدامة.	ك	٩٩	٧	١		٣,٨٧
		%	٩١,٧	٦,٥	٩,٠		
٧	على المدارس السعودية دور مهم في التعليم لأجل التنمية المستدامة.	ك	٩٤	١١			٣,٧٨
		%	٨٧,٠	١٠,٢			
٨	إعادة توجيه العملية التعليمية نحو تحقيق فكرة الاستدامة اقتصادياً و اجتماعياً و بيئياً.	ك	٩١	١٤	١		٣,٧٧
		%	٨٤,٣	١٣,٠	٩,٠		
٩	إعادة تأهيل و تدريب المعلمين للقيام بدور أكثر فاعلية.	ك	٩٦	٨	٢		٣,٨١
		%	٨٨,٩	٧,٤	١,٩		
١٠	إنشاء مراكز استشارية في مجال التعليم لأجل التنمية المستدامة.	ك	٩٠	١٥	١		٣,٧٦
		%	٨٣,٣	١٣,٩	٩,٠		
١١	إنشاء مركز للبحوث و الدراسات في مجال التعليم للتنمية المستدامة.	ك	٩٤	١٠	٢		٣,٧٩
		%	٨٧,٠	٩,٣	١,٩		
١٢	إنشاء برامج تعليم مهني مستمر في مجال التنمية المستدامة.	ك	٩٠	١٤	٢		٣,٧٥
		%	٨٣,٣	١٣,٠	١,٩		

هيا بنت عبدالعزيز البراهيم: تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية

٣,٦٩	٣	١٥	٨٧	ك	تسخير أجهزة الإعلام للتوعية الجماهيرية بأهمية التنمية المستدامة للمملكة.	١٣
	٢,٨	١٣,٩	٨٠,٦	%		
٣,٧٣	٣	١٥	٨٨	ك	تشجيع طلاب الدراسات العليا و الباحثين على دراسة موضوعات من هذا المجال كأولوية وطنية.	١٤
	٢,٨	١٣,٩	٨١,٥	%		

ثانياً: تقتضي التنمية المستدامة ما يأتي:

- ترشيد المناهج والأساليب الاقتصادية الكلية والجزئية التي تنطوي على إيقاف تبديد الموارد الطبيعية والمساواة في توزيع الموارد والخدمات داخل المجتمع.
- تحمل الدول المتقدمة مسؤولية خاصة في قيادة مسيرة التنمية بحيث تعمل على الحد من التفاوت في الدخل بين الدول المتقدمة و الدول النامية.
- الحد من التفاوت في الحصول على الرعاية الصحية بين الدول المتقدمة والدول النامية.
- تساوي حصة الاستهلاك من الموارد الطبيعية بين الدول الصناعية والدول النامية.
- أن تكون ركيزة أساسية في محاربة الفقر والبطالة والحد من التفاوت البالغ بين الأغنياء والفقراء.
- تحقيق التنمية للموارد البشرية الضرورية للمشاركة الفاعلة في مراحل التخطيط والتنفيذ للتنمية الوطنية.
- تنظيم النمو السكاني ليتناسب مع الأوضاع السائدة في المجتمع.
- تحقيق العدالة الاجتماعية بين الناس وضبط السلوك الاستهلاكي لهم بين حدّي الإسراف والرشد.
- الحفاظ على ما بين أيدينا من ثروات طبيعية فهي ملك للأبناء والأحفاد.
- استخدام تقنية أنظف وأكفأ من المرافق الصناعية مع تزويد الدول النامية بتقنيات متقدمة مانعة للتلوث.
- الحد من آثار الحروقات والاحتباس الحراري مع استخدام أفضل مصادر الطاقة النووية للأغراض السلمية.
- الحد من إجراء التجارب النووية من خلال قرارات دولية ملزمة.

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور المقترحات لتطوير التعليم لأجل تحقيق التنمية المستدامة انحصرت بين (٣,٦٤ ، ٣,٨٧) و متوسط حسابي عام ٧٨,٣، وجميعها تحقق درجة الموافقة. وجاء أقل متوسط حسابي (٣,٦٤) للعبارة رقم (٤) وتنص على: التوسع في إقامة الجامعات الذكية. في حين حققت العبارة رقم (٦) أعلى متوسط حسابي (٣,٨٧) وتنص على: تبني الجامعات السعودية برامج دراسية للتعليم لأجل التنمية المستدامة. وقد وافق على عبارات هذا المحور حوالي ٩٨% من أفراد الدراسة.

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:
أولاً: يعني مفهوم التنمية المستدامة ما يأتي:

- تلبية احتياجات الأجيال الحاضرة والأجيال المستقبلية من خلال الاهتمام الجاد بمومومها الاجتماعية والاقتصادية والبيئية.
- رؤية جديدة للنظر إلى الواقع والتفاعل معه في جميع المجالات والنشاطات المرتبطة بتفاعل الإنسان مع البيئة.
- استبعاد ملامح شائعة لا يمكن تحملها في الحياة المعاصرة وتضع مستقبل العالم في خطر - الظلم وعدم الاستقرار وعدم الكفاءة والإقصاء.
- دعوة إلى عالم من التضامن والتساند تسوده الشورى والتشاور والعدل بين الأجيال والشعوب كسلوك مجتمعي أكثر منه مفهوماً علمياً مجرداً.
- أنها متأصلة في الفطرة السليمة وتكسب ما هو أساسي قيمة في خدمة طرق جديدة للحياة مما يتيح التواصل بين الأجيال المتعاقبة على نحو إيجابي.

- يعوق تحقيق جودة التعليم العام غلبة الطابع النظري على الجانب التطبيقي وتقدم اللوائح والتشريعات والأنظمة و جهودها وسيادة البيئة الثقافية التقليدية في هذا القطاع وعدم دعم الإدارة العليا لتطبيق نموذج الجودة الشاملة، مع عدم توفر الكوادر التدريبية اللازمة لذلك، هذا فضلاً عن هيمنة أسلوب المركزية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات. خامساً: تمثلت جهود المملكة لأجل تحقيق التنمية المستدامة فيما يأتي:

- التوسع في الابتعاث الخارجي وإنشاء الجامعات، وإنشاء جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية ومشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام و ضخامة المخصصات المالية من ميزانية الدولة للإنفاق على التعليم العام.

- انضمام المملكة إلى منظمة التجارة العالمية وإنشاء المدن الاقتصادية وتشجيع الاستثمار الأجنبي وفتح المجال أمامه، وتبني استراتيجية لمعالجة الفقر في المملكة وحرص المملكة على عدم استنزاف الثروات الطبيعية لأجل الأجيال القادمة. و تبني سياسة مالية استثمارية متحفظة.

- إصدار التشريعات والقوانين الضرورية لحماية البيئة وتفعيل جهود الهيئة الوطنية لحماية الحياة الفطرية وإنمائها ونشر الوعي البيئي بين المواطنين.

- إنشاء المؤسسات الوطنية للحوار الوطني وحقوق الإنسان وتوسيع نطاق الحرية الفكرية والأكاديمية وتوسيع مجالات عمل المرأة السعودية ودعم قيام مؤسسات المجتمع المدني وحماية التراث الحضاري.

سادساً: تتمثل التحديات التنموية الخارجية للتنمية المستدامة فيما يأتي:

- ضرورة إقامة مجتمعات المعرفة وتأسيسها على مجتمع علمي للمعلومات كبيئة صالحة لتحقيق مجتمع فعلي للمعرفة ضمن مجتمعات متقاسمة بين الجميع وقابلة للنفوذ إليها من الجميع.

ثالثاً: تشمل المتغيرات المؤثرة في التنمية المستدامة ما يأتي:

- تلبية الحاجات الإنسانية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للأجيال الحاضرة.

- تحقيق الإنصاف والعدالة للأجيال الحاضرة والأجيال القادمة وبين الأجيال البشرية المتعاقبة.

- سد الفجوة المعرفية والرقمية بين الدول المتقدمة و الدول النامية من أجل التحوّل إلى مجتمع المعرفة.

رابعاً: يتسم واقع التعليم لأجل التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية بما يأتي:

- التعليم هو الأساس للتنمية الشاملة المستدامة ومركز التنمية البشرية لكل أنماطها وهو المكوّن الرئيس لرأس المال البشري.

- التعليم لأجل التنمية المستدامة معني ببناء مستقبل مستدام للأجيال الحاضرة والأجيال القادمة وإعداد الناس كي يعيشوا حياة ناجحة حاضراً ومستقبلاً.

- تشمل مبادئ جودة التعليم العام التعلم من أجل التعامل الكفاء مع مجتمع المعرفة واستدامة التعلم مدى الحياة والمشاركة في تحقيق التنمية واستيعاب الثقافة العلمية والتقنية وتحقيق المواطنة والشورى وحقوق الإنسان.

- ينبغي أن تكون الأهداف التربوية المحققة للجودة واقعية و قابلة للتحقيق وفقاً لقدرات المتعلمين وشاملة لجميع جوانب شخصية المتعلم ومؤكدة على تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والعملية، مؤكدة على استمرارية التعلم وتعزيز قدرات المتعلم ومؤكدة أيضاً على مبادئ الشورى والعدل واحترام الإنسان و على تنمية الوعي البيئي والتفاعل الإيجابي مع مكوناتها.

- تحقيق جودة التعليم يؤدي إلى زيادة إنتاجية المعلمين وتحسين أدائهم وتحقيق جودة المنتج التعليمي وزيادة الكفاءة التعليمية للعاملين في المؤسسة التعليمية وربط العملية التعليمية باحتياجات سوق العمل والارتقاء بمستوى الجهاز الإداري في المؤسسة التعليمية.

هيا بنت عبدالعزيز البراهيم: تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية

- على المدارس السعودية الاضطلاع بدور مهم في التعليم لأجل التنمية المستدامة من خلال إعادة تأهيل وتدريب المعلمين للقيام بدور أكثر فاعلية.
- إعادة توجيه العملية التعليمية نحو تحقيق فكرة الاستدامة اقتصادياً واجتماعياً وبيئياً.
- إنشاء مراكز للبحوث والدراسات والاستشارات في مجال التعليم لأجل التنمية المستدامة.
- إنشاء برامج تعليم مهني مستمر في مجال التنمية المستدامة لأجل توفير عمالة فنية مؤهلة ومدربة للتعامل مع تطبيقات العلوم و التقنية الحديثة.
- تشجيع طلاب الدراسات العليا والباحثين على دراسة موضوعات من هذا المجال كأولية وطنية.

التوصيات و المقترحات:

- ١- النهوض بالتربية البيئية والانتقال بما إلى ضمان التعليم من أجل التنمية المستدامة:
 - دعم مبادرة (التعليم من أجل تنمية مستدامة في جميع المراحل التعليمية) والذي تتبناه جمعية البيئة السعودية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم.
 - أهمية البدء في إنشاء مدارس الحس البيئي والعمل على تفعيل مذكرة التفاهم التي وقعت بين جمعية البيئة السعودية ووزارة التربية والتعليم لتطبيق معايير ومفاهيم مدارس الحس البيئي التي تعد أحد الأدوات التنفيذية للبرنامج الوطني للتوعية البيئية والتنمية المستدامة.
 - دعم برامج ومبادرات التعليم البيئي من أجل تنمية مستدامة.
- ٢- تقييم البرامج والأنشطة في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة والاستفادة من النتائج في تكوين رؤية جديدة للتعليم.
- ٣- مراجعة برنامج الابتعاث بعد انتهاء المرحلة العاشرة أمر ضروري، ليتماشى مع متطلبات التنمية المستدامة في المملكة، إذ إن تخصصات مهمة يجب التركيز عليها مثل

- تأسيس مجتمعات المعرفة الحقيقية على ارتقاء أفضل بالمعارف الموجودة وعلى مقاربة أكثر تشاركية للنفذ إلى المعرفة وعلى تكامل أفضل لسياسات المعرفة
 - لزوم توفر التقنية والابتكارات العلمية والفنية
 - إمكان إضعاف العولمة لبرامج التنمية المستدامة في الدول النامية من خلال إعاقة الشركات العابرة للقارات لتلك البرامج.
 - ضرورة عمليات التنمية والتكامل الاقتصادي بين دول مجلس التعاون.
 - ضرورة التعاون بين الدول المتقدمة والدول النامية من خلال إيجاد شراكة حقيقية بين الدول في هذين العالمين.
 - خطورة التضخم السكاني غير الرشيد على تنفيذ برامج التنمية وعلى الأحوال المعيشية في المناطق العشوائية.
- سابعاً: تتمثل التحديات التنموية الداخلية التي تفوق تحقيق التنمية المستدامة في ما يأتي:
- انتشار الفقر داخل شرائح كبيرة من المجتمع وانتشار البطالة بين قطاعات الشباب المختلفة.
 - انتشار ظاهرة الإرهاب.
 - عدم كفاءة المواطن عند منافسة نظيره الأجنبي أو العربي في سوق العمل وذلك لسبب ضعف إنتاجية على وجه العموم وعزوفه عن الوظائف المهنية المتدنية.
 - تدني مستوى العائد من الاستثمار في الموارد البشرية.
- ثامناً: مقترحات لتطوير نظام التعليم العام لتحقيق التنمية المستدامة:
- تطوير نظام التعليم العام ليتوافق مع متطلبات اقتصاد المعرفة وعصر المعلومات
 - توفير الخدمة التعليمية المستدامة لجميع المواطنين على اختلاف أعمارهم مع تبني الجامعات السعودية لبرامج دراسية للتعليم لأجل التنمية المستدامة.

٦. الأكلبي، تركي (٢٠٠٩). أسباب البطالة في السعودية وعلاقتها بالتقديرات الشخصية. - مدونة المستقبل. - ٢٠٠٩/١٢/٦.
٧. متاحة في <http://www.elaphblog.com/posts> تاريخ الاطلاع: ٢٨/٠١/١٤٣٢هـ
٨. البراهيم، هيا بنت عبدالعزيز بن محمد (٢٠٠٧). تحليل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: نموذج مقترح/ إعداد هيا بنت عبدالعزيز بن محمد البراهيم. الرياض: هيا البراهيم، ١٤٢٨هـ / ٢٠٠٧م. أ-ط، ٣١٦ص + (قرص مدمج CD) أطروحة (دكتوراه الفلسفة) - جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٨هـ / ٢٠٠٧م
٩. بركة، محمد. إمكانات التكامل النقدي بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية تأليف هيل عجمي جميل، مركز الإدارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٢٠٠٧/عرض محمد بركة. - الإسلام اليوم، ٢٠١١. متاح <http://www.islamtoday.net/nawafeth/services/saveart> 96.
١٠. البطالة في السعودية شر لابد منه، تنقية. - مجالس حرب. - ٢٧/٢/٢٠٠٣
١١. متاح في: <http://www.harb-net.com/vb/showthread> تاريخ الاطلاع: ٢٨/٠١/١٤٣٢هـ
١٢. البقمي، محمد. تحديد نسبة الفقر في السعودية دراسة الدكتور سعد الباز. الوطن (جريدة). ١٢/٥/٢٠٠٥. متاح في: <http://www.saudiinfocus.com/ar/forum/showthread>
١٣. البلاغ، فوزية بنت محمد بن صالح (٢٠٠٦). استراتيجية مقترحة للتغلب على معوقات تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة. [القاهرة] الإدارة العامة لتوجيه وإرشاد الطالبات، وزارة التربية والتعليم، [٢٠٠٦]. - ٣٨ ورقة.
١٤. الجلال، عبدالعزيز (٢٠٠٤). اطالات على النظام التربوي في المملكة العربية السعودية. - الجزيرة (صحيفة) ع. ١١٧٧٣١ (٨) ذو الحجة ١٤٢٥هـ / ٢٠ ديسمبر ٢٠٠٤م. - ص ٤٣.
١٥. حافظ، طلعت بن ركي (٢٠٠٨). مفهوم و تحديات تطبيقات التنمية المستدامة. منتديات السعودية تحت المجهز - ٢٧/٠٨/٢٠٠٩ متاح على: <http://www.saudiinfocus.com/ar/forum>
١٦. حداد، منير (٢٠٠٧). العمالة و البطالة في السعودية. - منتديات السعودية تحت المجهز. - ٠٨/٥/٢٠٠٧. - ٢ص متاح في: <http://www.saudiinfocus.com/ar/forum>
١٧. الحضان، علي. دراسة اجتماعية تناولت مشكلة الفقر بين النساء في المجتمع السعودي. الرياض (جريدة). - ع. ١٤٢٦٠ (الثلاثاء ٢٥ جمادى الآخرة ١٤٢٨هـ - ١٠ يوليو ٢٠٠٧م)
١٨. متاحة في: <http://www.ejtemay.com/showthread.php>

البتروكيماويات، التي أصبحت المملكة من الدول الكبرى المصدرة لها على مستوى العالم، وكذلك تخصص تحلية المياه، الذي يجب أن يكون أولوية لنا، نظراً لحاجتنا الماسة لتنويع مصادر المياه وتحليتها وتصنيع تقنية التحلية.

- كما أن التصنيع بشكل عام يجب أن يكون له أولوية في برنامج خادام الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، كذلك لا ننسى الطاقة النظيفة والطاقة الشمسية لتكون رافداً من روافد الطاقة التي يجب أن نكون مالكين لها وتغنيها عن تقلبات أسواق الطاقة الأخرى.

٤- تعزيز التعليم من أجل تنمية مستدامة من خلال تبني العناصر الآتية: الرؤيا والتفكير المستقبلي، التفكير التنظيمي أو المنظم، التفكير النقدي البناء، المشاركة الفعالة وبناء شراكات لإيجاد قاعدة مشتركة مع الجهات ذات العلاقة.

٥- بناء شراكات وخلق فرص تعاون بين مختلف المؤسسات التعليمية بالمملكة في البرامج والمبادرات، وتوحيد جهودها من أجل تحقيق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة.

٦- حشد وسائل الإعلام للتوعية بالتنمية المستدامة.

المراجع العربية:

١. آفاق العلاقة بين التعليم و الاقتصاد لتحقيق التنمية المستدامة. ١٩ ورقة
٢. ورقة مقدمة لمنتدى جدة الاقتصادي ١٣-١٦ فبراير ٢٠١٠م.
٣. ابن دھيس، خالد بن عبدالله استشراف مستقبل التعليم العام في المملكة العربية السعودية: الواقع والمستقبل/ إعداد خالد بن عبدالله بن دھيس. الرياض: وزارة التربية و التعليم، وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير الإداري، (٢٠٠٦) ٨٠ص
٤. ورقة عمل اجتماع الوزراء المسؤولين عن التنمية والتخطيط والبيئة (٢٠٠١): جامعة الدول العربية). الإعلان العربي المقدم إلى مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة بجوهانسبرج، جنوب أفريقيا، ٢-٢٠٠٢/٩/١١ متاح على <http://www.esceva.an.org/arabic/information/meetin> /gs
٥. الاستثمار في رأس المال البشري واقتصاد المعرفة في المملكة العربية السعودية. (الرياض): منتدى الرياض الاقتصادي، (٢٠٠٩). - ورقة (١٨٧)

هيا بنت عبدالعزيز البراهيم: تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية

١٩. خوري، عصام (٢٠٠٣). التضخم السكاني كارثة العصر. - الحوار المتمدن. محور الإدارة و الاقتصاد. - ع ٥٧١ (٢٥/٨/٢٠٠٣).
- ٤ص. متاح في: <http://www.ahewar.org/debat/show>
٢٠. رياض الفراشات (اسم مستعار) ٢٠٠٩. بحث شامل حول التنمية المستدامة (الجزائر). منتديات الوزير التعليمية. متاح على الموقع: <http://vbl.alwazer.com/t35377.html>
٢١. رياض الفراشات (اسم مستعار). بحث شامل حول التنمية المستدامة (الجزائر). منتديات الوزير التعليمية. - ١٠ص متاح على الموقع: <http://vbl.alwazer.com/t35377.html>
٢٢. الريعي، أحمد (٢٠٠٠). الإرهاب في السعودية. يستهدف من ؟: إرهاب يستهدف الجميع. - الشرق الأوسط (جريدة). ملفات ساخنة.
٢٣. متاحة في: <http://www.balagh.com/malafat/>
٢٤. تاريخ الاطلاع: ١٤٣٢/١/٢٨هـ
٢٥. السبتي، خالد بن عبدالله (٢٠١٠) د. السبتي يلقي كلمة المجموعة العربية أمام مؤتمر عالمي للتعليم بألمانيا. - الإعلام التربوي / وزارة التربية والتعليم (السعودية) (الثلاثاء: ٣ مارس، ٢٠١٠). - ص ١
٢٦. السعودية. وزارة الاقتصاد (٢٠١٠). تقرير موجز حول خطة التنمية التاسعة ١٤٣٢/٣١هـ - ١٤٣٥هـ (٢٠١٠-٢٠١٤م). الرياض: وزارة الاقتصاد ١٤٣١هـ.
٢٧. شعبان، ولاء (٢٠٠٨). التعليم السعودي: جبهة أمامية للحرب على الإرهاب. تقرير واشنطن. - ع ١٧٨ (٨، سبتمبر ٢٠٠٨) ص ١
٢٨. صائغ، عبدالرحمن بن أحمد (٢٠٠٢) المسودة المقترحة لوثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. - [الرياض] المؤلف [٢٠٠٢]
٢٩. الطاقة النووية السلمية وأهداف التنمية المستدامة: دراسة مقارنة وتحليلية لمبررات وفرص وتحديات ومحورات تطور هذه الصناعة في دول مجلس التعاون الخليجي. بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر لكلية الحقوق جامعة المنصورة، (مصر) بعنوان: البترول والطاقة: هموم عالم واهتمامات أمة، في الفترة من ٢-٣ ابريل ٢٠٠٨ ملخص البحث
٣٠. متاح على الموقع: <http://www.f-law.net/law/>
٣١. عبدالحافظ، المصطفى (٢٠٠٦). التنمية المستدامة وتحدياتها العربية. الحوار المتمدن. الادارة و الاقتصاد. - ع ١٥٦٩ (٢/٦/٢٠٠٦)
٣٢. العوفي، محمد. أرقام النمو السكاني المعلنة في السعودية لا تعكس الواقع. - شبكة إشارة الإخبارية. - ٢٠/٩/٢٠١٠
٣٣. متاح في: <http://www.esharah.net>
٣٤. العويشق، عبدالعزيز حمد (٢٠١٠). هل نجحت خطط التنمية في تنمية الموارد البشرية. - الوطن (جريدة). ع. ٣٤٠٦، س ١٠ (الثلاثاء ١١ صفر ١٤٣١ - ٢٦ يناير ٢٠١٠).
٣٥. متاح على: <http://www.alwatan.com.sa/news>
٣٦. استرجع في ٢٣/٠١/١٤٣٢هـ
٣٧. الغامدي، عبدالله بن جمعان (٢٠٠٧) - التنمية المستدامة بين الحق في استغلال الموارد الطبيعية والمسؤولية عن حماية البيئة. الرياض: جامعة الملك سعود، قسم التنمية السياسية، ٢٠٠٧.
٣٨. الفراجي، هادي (٢٠٠٩). جودة التعليم ضمان التنمية المستدامة = quality of education: enhance sustainable development ورقة مقدمة إلى International Congress Geotunis, 2009
٣٩. القس، ريمون (٢٠١٠). ارتفاع نسبة البطالة إلى ١٠,٥ % في السعودية. العربية (الأربعاء ٥ يناير ٢٠١١م). متاح في: Business.com
٤٠. الكفري، مصطفى العبدالله. اقتصاديات دول مجلس التعاون الخليجي في ظل المتغيرات الاقتصادية العالمية. - الحوار المتمدن. محور الإدارة والاقتصاد. ع. ١٠٣١ (٢٨/١١/٢٠٠٤)
٤١. مايور، فيديريكو، رونسون، ماري، ساني، بيار، دلماس-مارتي، ميزاي (٢٠٠٤). أي مستقبل لحقوق الإنسان.
٤٢. في: مفاتيح القرن الحادي و العشرين / إعداد جيروم بيندي، تقويم كويشيرو ماتورا، تعريب سعاد التريكي، عبدالرزاق الخليوي، حماد الساحلي، راجع الترجمة جان جيور. بيروت: دار النهار، ٢٠٠٤. - ص [٣٠٨] - ٣٣٧.
٤٣. المسيليم، محمد يوسف ([٢٠٠٧]. نظم التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي: الأطر العامة وإشكالات التطوير: دراسة نقدية. - الكويت: كلية التربية، جامعة الكويت، [٢٠٠٧]. ٢٧ ورقة
٤٤. مفاتيح القرن الحادي و العشرين / إعداد جيروم بيندي، تقويم كويشيرو ماتورا، المدير العام لليونسكو، تعريب سعاد التريكي، عبدالرزاق الخليوي، حمادي الساحلي، راجع الترجمة جان جيور. بيروت: دار النهار، ٢٠٠٤. - ٤٥٤ص. صدر هذا الكتاب بالفرنسية في نيسان ٢٠٠٠.
٤٥. المؤتمر الإسلامي للوزراء المكلفين بالبيئة في دول منظمة المؤتمر الإسلامي (الدورة الثانية: ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦: جدة، السعودية) تعهدات جدة للتنمية المستدامة: [بيان أعضاء المؤتمر] ١٠ ص
٤٦. مؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة (٢٠٠٩: بون) بيان المشاركين في المؤتمر العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة المنعقد في بون، بألمانيا، في الفترة من ٣١ آذار/مارس إلى ٢ نيسان/إبريل ٢٠٠٩.
٤٧. متاح على الموقع: www.esd-world-conference-2009.org
٤٨. الهياجنة، عدنان. مجلس التعاون الخليجي. العين تحت هاجس الأمن.
٤٩. الجزيرة الوثائقية. ملفات خاصة: العمل العربي المشترك. - ١٧/٨/١٤٢٥هـ / ٣/١٠/٢٠٠٤م. - ص. متاح في

6. Development education / DEA. Available at: <http://www.worldaware.org.UK/education>.
7. Hugonniez, Bernard (2008). Education for sustainable development in OECD countries: opportunities and challenges. In: Workshop on Education for sustainable Education, Paris, 11-12 September 2008. Paris: OECD, 2008.
8. Intergovernmental Conference on Environmental Education. (1st: 1977: Tbilisi, Georgia)
The Tbilisi Declaration. Paris: Unesco, 1978. Available at: http://en.wikipedia.org/wiki/environmental_education Summarized in: Wikipedia: the free encyclopedia
9. International: Workshop on the UN Decade of the Education for Sustainable Development (2006: Bonn, Germany). Education for sustainable development worldwide: conference report/editor: Alexander Leicht; translation: peter Shepperson .- Bonn: German Commission for Unesco,2006.
10. Khor,Martin(2000?). Globalization and the Crisis of sustainable development. - [32] p-
11. Khordagui, Hosne (2004). Sustainable development in the Arab region "from concepts to implementation". Presentation to: Regional workshop on National Sustainable Development strategies and Indicators for Sustainable Development in the Arab region, Cairo House, cairo,Egypt,12-14 December 2004.
12. Lipscombe, Bryan P. (2009). Extra_auricular education for sustainable development interventions in higher education/by Bryan P. Lipscombe. 2009.- Thesis (Ph.D.) _ University of Liverpool, 2009 .
13. Mwaura,Kinyanjui Nicholas (2007.)
An investigation into awareness about education for sustainable development (ESD): a study of the faculty of education at the catholic University of Eastern Africa (CUEA)/by Kinyanjui Nicholas Mwaura. 2007. There is (M.E.D)-Catholic University of Eastern Africa, 2007 .
Available at :Norwegian Directorate for Education and Training, (2006) Education for sustainable development. OSLO: NDET, 2005-19P.
14. Omotola, J.Shola; and Enego,E.Kenneth (2009.)
Globalization, World Trade Organization and the challenges of sustainable development in Africa/by J. Shola Omotola and E.Kenneth. Enejo.-Journal of sustainable development in Africa .- Vol. 10,no4 (2009) .- p.520-539
15. Ospina, Gustavo Lopez (2000). Education for sustainable development: a local and international challenge / Gestavo Lopezospi Educational for sustainable development prospects. Vol. XXX, no.1 (March 2000). 12p.

تاريخ الاطلاع <http://www.aljazeera.net/NR/exeres>

١٤٣٢/١/٢٨

٥٠. الورثان ، عدنان أحمد [٢٠٠٤]. التربية والتنمية بالمملكة العربية السعودية/ إعداد عدنان أحمد الورثان، إشراف السيد سلامة الخميس.
٥١. متطلب التربية والتنمية ٥٥٨. قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٥-١٤٢٦هـ. - ٢٧ ورقة.اليونسكو (٢٠٠٥)
٥٢. من مجتمع المعلومات الى مجتمع المعرفة: التقرير العالمي لليونسكو. - باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠٠٥ م. - ٢٣٨ص.
٥٣. متاح على الموقع: <http://www.unesco.org/ar/worldreport>
٥٤. اليونسكو.قطاع التربية (٢٠٠٨). التعليم الجيد والإنصاف والتنمية المستدامة: رؤية شاملة من خلال المؤتمرات العالمية الأربعة بشأن التربية التي تنظمها اليونسكو في ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ . - ١١ص.
٥٥. متاح على الموقع: <http://www.unesco.org/education>
٥٦. اليونسكو - احتفالات الذكرى الستين لتأسيس اليونسكو - الأسبوع ٣٩ (٥-١١/٦/٢٠٠٦)
٥٧. جريدة الرياض صفحة ٢٦ الاثنين ٦ فبراير ٢٠١٢ م الموافق ١٤ ربيع الأول ١٤٣٣هـ العدد ١٥٩٣٢
٥٨. جريدة الحياة صفحة ١٠ السبت ١٤ يناير ٢٠١٢م الموافق ٢٠ صفر ١٤٣٣هـ العدد ١٧٨١٦

المراجع الأجنبية

1. Abu samah, Bahaman; D'silva, Jeffrey Lawrence; shaffril, Hayrol Azril Mohamed (2009). Determinants of sustainable development dimension among leaders of rural community : a case study of Malaysia. Journal of agricultural extension and rural development . - Val.1, no1 (October, 2009).- p.18-25
2. Bernecher, Roland (2006). Welcoming address. In: International Workshop of the UN Decade of the Education for Sustainable Development. Education for sustainable development worldwide.../editor: Alexander Leicht...- Bonn: German Comm. For Unesco, 2006.- p.7-8
3. Bhagat,L.N.; Oraon,Ashok (). Education for sustainable development: a study of actions, achievements and challenges with reference to school education in India/L.N. Bhagat & Ashok Oraon .
4. Bhagat,L.N.; Oraon,Ashok (2006 ?). Education for sustainable development: a study of actions, achievements and challenges with reference to school education in India/L.N. Bhagat & Ashok Oraon.
5. Dalal-Clayton, Barry (199-?). What is sustainable development? . London: IIED,]199-?[. -]7[p.

- H, 2004-2008 / prepared by Ministry of Education, in cooperation with Ministry of Higher Education – Riyadh: Ministry of Education, planning and Development, 1429 H/2008.-108p.
20. Tanaka, Haruhike (2009). Education for sustainable development and development education, in Japan. Tokyo: Education for sustainable development Research Center, Rikkyo University, 2009.-18p.-(working paper series;E-2)
21. Tanaka, Haruhike (2009). Education for sustainable development and development education, in Japan. Tokyo: Education for sustainable development Research Center, Rikkyo University, 2009.-18p - (working paper series)
22. Unesco's role, vision and challenges for the UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014).-Connect]Newsletter[.- Vol. xxx1,no. 1-2 (2006) .- p.1-5
16. Original language: French.Regional guiding framework of education for sustainable development in Arab Region. Beirut; Unesco
17. Regiona Buzeau for Education in the Arab States, 2008 27p.
Prepared as part of the UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)-phase one (2005-2007)
18. Rowe, Debra: Cortese, Anthony (200-). Education for sustainable development in the U.S: accomplishments and possibilities: a]PowerPoint presentation]
Available at: www.uspartnership.org
19. Saudi Arabia. Ministry of Education (2008)National report on education development in the kingdom of Saudi Arabia: report submitted to 48th session Education International Conference, Geneva 25-28 Nov, 2008,1424-1428

The development of education in order to achieve sustainable development

Haya Abdulaziz Mohammed Al Ibrahim
Assistant Professor, Department of Educational Administration. King Saud University
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Submitted 24-09-2012 and Accepted on 19-03-2013

The research is intended to comprehensively examine the current status of sustainable educational development and lifelong learning in Saudi Arabia. This development is essential in formulating Kingdom wide lifelong learning opportunity for citizens and residents. This will help participants to acquire the values, knowledge and skills that will help citizens finding new solutions to social problems, economic issues, and environmental concerns. Saudi Arabia is most interested in the issue of the development of education in schools on the one hand, and the issue of education for sustainable development on the other hand.

This study is based on a descriptive survey method, which is both analytical and critical. Two approaches are used, one through the use a documentary entrance (with documents relevant to international organizations) and via an entrance survey (questionnaire prepared by the researcher). These use scientific methodology, fitting in with the subject matter of this study.

The research is intended to answer the following questions :

1. What is the concept of sustainable development in Saudi Arabia?
2. What are the dimensions of sustainable development in Saudi Arabia?
3. What factors affect sustainable development in Saudi Arabia?
4. What are the obstacles and challenges for sustainable development in Saudi Arabia?
5. What is the reality of sustainable development in Saudi Arabia?
6. The study contains important proposals and recommendations for the Kingdom of Saudi Arabia to achieve and maintain sustainable educational development .

Keywords: Sustainable development, Education Development, Kingdom of Saudi Arabia

علي محمود شعيب: المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران

المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران

إعداد

علي محمود شعيب

استاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة

كلية التربية - جامعة نجران - المملكة العربية السعودية

كلية التربية - جامعة المنوفية - جمهورية مصر العربية

قدم للنشر في ٢٦/٣/١٤٣٤هـ ، وقبل للنشر في ٤/٥/١٤٣٤هـ

هدف البحث إلى التعرف على المناخ المدرسي السائد بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران كما يدركه المعلمون والمعلمات العاملون بهذه المدارس، والتعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في إدراكهم للمناخ السائد بمدارسهم وفق جنس المعلم (ذكر/أنثى) ، نوع البرنامج التربوي لإعاقة التلميذ، الخبرة التدريسية . ولقد تم بناء مقياس المناخ المدرسي للتعرف على المناخ السائد بالمدرسة من خلال عينة الدراسة التي تكونت من ٥٧ معلمًا، ٣٩ معلمة من الذين يعملون بإعاقات مختلفة بمدارس مدينة نجران . وأوضحت النتائج أن المناخ السائد كان إيجابياً لدى كل من المعلمين والمعلمات، وأن الفروق بينهما في إدراكهم للمناخ السائد بمدارسهم كانت لصالح المعلمات. ولم تظهر النتائج فروقاً بين المعلمين والمعلمات تبعاً لسنوات الخبرة التدريسية أو نوع إعاقة التلميذ.

الكلمات المفتاحية : المناخ المدرسي، الإعاقة ، المعلم.

المقدمة والإطار النظري :

الحد الأدنى للنهوض بالعملية التعليمية في السنوات الأخيرة . ويؤكد (Elias, Zins, Graczyk, , & Weissberg ,2003) على أهمية تعليم الجانب الانفعالي والاجتماعي في المدارس وما يرتبط به من نجاح في العملية التعليمية والتحصيلية، فقد أوضحت دراسة (Berkman , Leo-Summers,and Horwitz, 1992) أن طريقة عرض الفرد لأفكاره والجو النفسي المحيط بطريقة العرض قد يكون أهم من الأفكار نفسها، فمناخ العمل Work Climate يشرح ٢٠-٣٠% من أداء المؤسسة لما قد يتضمنه من ترجمة لشعور العاملين في هذه المؤسسة نحوها، وهل هم راضون عنها، وما يتطلبه ذلك الرضا من إدارة فاعلة. ويستنتج (Kline , 2011,p 2) أن العوامل المسؤولة عن النجاح أو التدهور في أي نظام تعليمي تتمثل في : الإعداد الأكاديمي للمعلم، وكفاءة الإدارة ، والمنافسة المهنية للمعلمين .

ويرى (Goleman, Boyatzis, & McKee , 2002) أن عوامل مثل وعي الذات self-awareness ، وإدارة الذات self-management، والوعي الاجتماعي Social awareness وإدارة العلاقات الشخصية ، تشجع وتدعم العاملين بأي مؤسسة على المشاركة بأفكارهم ، والتواصل مع الآخرين ، وتحمل المشاق لإنجاز أعمالهم ، لأنهم ببساطة شديدة يشعرون أن نجاحهم الفردي جزء لا يتجزأ من نجاح المؤسسة ككل ، وأن المؤسسة لن تنهض بدونهم. ويشير (Kline,2011,2) إلى أن نجاح المديرين التنفيذيين الفاعلين لأكبر المؤسسات المالية لنجاح في العالم، قد ارتبط بما يملك هؤلاء المديرين التنفيذيون من مهارات اجتماعية وأخرى انفعالية؛ لذا كانت الحاجة الماسة للفت الانتباه نحو أسلوب تطبيق هذه الفكرة على البيئة التعليمية ، وأن بعض النظم التعليمية فضلت أن يقوم العاملون فيها من مدرّاء ومعلمين وطلاب بضرورة تنمية جوانبهم الانفعالية emotional ، والاجتماعية social لنجاح مؤسساتهم التعليمية (Elias, Zins, Graczyk, , &

يعد المناخ المدرسي أحد مكونات العملية التربوية بصفة عامة، والتعليمية على وجه الخصوص لما لهذا المناخ من آثار على درجة التماسك بين المعلمين، والتحصيل الدراسي للطلاب. وما من مدرسة سواء أكانت في القطاع الحكومي أم في القطاع الخاص إلا ويحرص المديرون فيها على أن تكون المدرسة محققة لأقصى درجات الأداء المهني والانفعالي والاجتماعي، ومع ذلك لا يسلم الأمر من نقد لهذه المدارس وإدارتها، وقد يكون هذا النقد حاداً في كثير من الأحيان، ولعل هذا له ما يبرره من جانب أولياء الأمور الذين لا يقبلون بأقل من التفوق لأبنائهم، ومن جانب المجتمع الذي لا يرضى إلا بمن يتواصل معه . (Kline, 2011, p1).

ويقرر (Goldring & Greenfield , 2002) أن التربويين يواجهون تحديات مستمرة لتحقيق طموحات المجتمع في طلابهم، بالإضافة إلى تقديم برامج تعليمية على قدر عال من التحدي لمعايير الجودة والتميز التعليمي العالمي، وأيضاً هذه النخبة المتميزة من مديري المدارس والمعلمين الأكفاء كجزء من روتين العمل اليومي بالمدرسة. ويشير (Edmonds , 1979) إلى أن التحصيل الدراسي للطلاب ما هو إلا محصلة لعدد من الخصائص المدرسية تتمثل في : قيادات مدرسية ناجحة، ومعايير عالية لقبول الطلاب بالمدرسة ، وبيئة فاعلة سواء على المستوى الفردي لكل من يعمل ببيئة الصف أو على المستوى الجمعي للمدرسة ككل . إن حاجة المجتمع الماسة لأفراد يتصفون بالنضج والمنافسة في النواحي التعليمية، والانفعالية والاجتماعية، أصبح مطلباً أساسياً خاصة مع تحديات القرن الحادي والعشرين .

ويفترض (Denham,2006) أن ثمة انفصلاً واضحاً في العلاقة بين كل من تعليم الانفعالات، والنواحي الاجتماعية، والتحصيل الدراسي، إلا أن هذه العلاقة تعدّ

ملتزمون ونظم مرنة تحقق الإبداع (Show, 2009, p2). وأوضح (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002) أربعة أنماط للإدارة الفاعلة بصفة عامة، هي: الإدارة بالرؤية والحلم *visionary scope leadership*، وقصد بها ذلك الهدف العام الذي تسعى الإدارة إلى تحقيقه في المؤسسة، والقيادة بالتدريب *coaching leadership*، وقصد بها التراكم المعرفي من الخبرات الذي يميز كل فرد عن الآخرين، وما يميزه من فترة لأخرى، والقيادة المؤثرة *affective leadership*، وقصد بها شبكة العلاقات والتفاعلات بين كافة عناصر المؤسسة وما يجمعهم من أهداف صغيرة تقودهم للهدف العام للمؤسسة، ثم القيادة بالديمقراطية *democracy leadership*، التي تشير إلى أن المدير الناجح هو من يستخدم ما تجمع لديه من خبرات فردية، ومعطيات مادية في استثمار الشعور بالحماس والدافعية عند العاملين لكي يخرج أفضل ما لديهم؛ لأن الذين ينتمون لمؤسستهم يصنعون أول خطوة في نجاحها.

إن المعلمين الذين يعملون في مناخ تعليمي قائم على الانفعالات الإيجابية، والعلاقات الاجتماعية السليمة والصحيحة، يقودهم إلى رفع قدراتهم الكاملة كي يتعاملوا مع مشكلاتهم بنجاح، ويجعلهم يحترمون وجهات نظر الآخرين وآراءهم، ويعيدون بناء طلابهم بصورة صحيحة وسليمة نفسياً لأهم جوانبهم الانفعالية والاجتماعية (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodwoth, & Tompsett 2000; Bengtsson & Arvidsson, 2011)

إن المناخ المدرسي الفعال هو أحد العوامل الرئيسة في تقليل تسرب المعلمين في مجال التربية الخاصة إلا هؤلاء الذين يشعرون أن عملهم محل تقدير واعتبار من إدارة المدرسة، فإنهم لا يفكرون في ترك مهنتهم أو على الأقل العمل فيها بمستوى أقل من المطلوب (Sargent, 2003, p47).

ويذكر (Sergiovanni, 2000) أن المناخ المدرسي الذي ينشئه مدير المدرسة يساعد المعلمين وأولياء الأمور والطلاب

(Weissberg, 2003) لما للارتباط الإيجابي بين الذكاء الانفعالي والنجاح التعليمي من تأثير ليس فقط على بيئة المدرسة، ولكن أيضاً لارتباطه الوثيق بالنجاح في الحياة بصفة عامة (Qualter, Gardner, & Whitely, 2007).

وتذكر (Boeddeker, 2010, p25) أن المدرسة قد تساهم في إيجاد بيئة مدرسية غير صحية من خلال مكافأة مدرسيها الخبراء بأعباء تدريسية بسيطة، ومفاجأة المعلمين حديثي العهد بالمهنة ليس فقط بالحالات الصعبة أو المعقدة من ذوي الاحتياجات الخاصة ولكن أيضاً بأعباء تدريسية كبيرة. وبالرغم من أن الظروف العائلية الشخصية للمعلم، أو الإحالة للتقاعد من أسباب تركهم لوظائفهم، فإن هناك عوامل أخرى قد تقود بهم إلى التخلي عن وظيفتهم أهمها بيئة العمل، أو ما يطلق عليه تربوياً المناخ المدرسي (Billingsley & Cross, 1991; George, George, Gersten, & Grosenick, 1995; Singh & Billingsley, 1996)

ويقرر (Fullan, 2002:17-19) أن مديري المدارس لابد أن يتحملوا مسؤوليتهم في نقل المجتمع ثقافياً لمواجهة المستقبل، ولن يتم لهم ذلك إلا من خلال ما يعتقدون فيه من أهداف قيمة عالية *high moral purposes*، وقدرتهم على قيادة عمليات التغيير المجتمعي *societal change process*، وقدرتهم أيضاً على الوصول بالعلاقات الاجتماعية بين الأفراد إلى درجة عالية من النضج، وخلق المعرفة والمشاركة، والقدرة على بث التماسك بين أفراد العملية التعليمية، فالمديرون بمدارسهم هم القادرون على أن يستثمروا الوقت والجهد المطلوب لتنمية الاحتياجات والأهداف، بالإضافة إلى وضع الخطط الاستراتيجية للتواصل مع المستفيدين داخل وخارج أسوار المدرسة.

إن أهم ما يشغل بال التربويين هو: كيف يتمكن مدير المدرسة من خلق مناخ جيد لتنفيذ جميع مراحل العملية التعليمية؟ لا لشيء إلا لأن المدرسة الناجحة هي في الحقيقة مدير ناجح وأعضاء هيئة تدريس متفاعلون وطلاب

health ، والانفتاح openness كنتيجة للقيادة الفاعلة، والسلوك المهني للمعلم، والقدرة على الإنجاز تحت الضغط، وهذه العوامل سوف تقود المدرسة بكل ما فيها من طلاب ومعلمين وإداريين ليصبحوا أكثر التزاماً ويبدلون أقصى جهدهم ولا يقصرون، وأن تتكون لدى المعلمين المبادرات التي تقود طلابهم للإنجاز المرتفع الذي يعدُّ محور فاعليتهم التربوية (Hoy & Tarter , 1997; Hoy, Hoffman,Sabo, and Bliss , Hoffman , Sabo & Bliss, 1996) ويشير (Rhoades,Warren, Domitrovich, & Greenberg, 2011) إلى النتائج الإيجابية المباشرة للمناخ المدرسي الجيد بمؤشرات مثل: نضج المشاعر الانفعالية ونمو المهارات الاجتماعية للمدرسة إذ يؤكد (Norris,2003) أن المناخ الذي يتم بناؤه انفعالياً وليس تعليمياً يكون منصة الانطلاق للنجاح ليس في المدرسة فحسب بل أيضاً خارجها في الحياة . فقد أوضح الباحثون أنَّ ثمة علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي للفرد emotional intelligence والمناخ التعليمي الإيجابي للمدرسة (Kline,2011,p16) .

ويذكر (Kelley, Thornton, & Daugherty , 2005) أن القيادة التعليمية أو التربوية هي من العوامل المهمة لتحديد مدى فاعلية التعليم، فبناء مدير جيد للمدرسة هو ببساطة بناء بيئة مدرسية فاعلة من خلال المناخ المدرسي الإيجابي، وزيادة تحصيل الطلاب. إن المديرين التربويين الفاحصين لمواطن قوتهم، ويعرفون قدراتهم على التحدي، هم قادرون على تحقيق التأثير الإيجابي في الآخر. ولنجاح مفهوم المناخ المدرسي لابد من نجاح عاملين أساسيين أحدهما إنساني يتمثل في درجة التفاعل الإيجابية بين المعلمين وطلابهم، والآخر مادي يتمثل في حالة المبنى، والتجهيزات، وتوفير المواد اللازمة والضرورية للعمل بالمدرسة.

ويشير (Mariage, & Potriaca , 2005,p1) إلى أن تواجد القائد التربوي القوي أصبح ضرورياً وملحاً لإصلاح نظام

المدرسة ، ولابد أن يتمتع بخصائص أهمها: المساءلة

أن يعملوا كفريق بما يمكنه الاستفادة من كل هؤلاء في إنجاح العملية التعليمية انطلاقاً من المسلمة التي تشير إلى أن البيئة المدرسية الناجحة هي مدرسة يريد فيها المعلم أن يعلم تلميذاً يريد أن يتعلم.

إن مناخ المدرسة تم تعريفه بأكثر من طريقة . ويرى (Sergiovanni & Starratt, 2002) أن المناخ المدرسي هو أشبه بالشخصية من الناحية النفسية ، تنعكس آثارها على التفاعل بين المعلمين والطلاب. ويعتبر (Moos , 1979) المناخ المدرسي أنه المؤسسة وما تحوي من تفاعلات وعلاقات ونمو مهني يشكل اتجاهات العاملين فيها بالقبول أو الرفض . ويعرفه (Peterson & Deal , 1998) بأنه نمط القيادة التي تحكم وما تتصف به من تعاون واستثمار للفرص المتاحة ، والنمو المهني للعاملين بما يحقق التحصيل الدراسي للطلاب بالمعدل الذي يطمح فيه أولياء الأمور والمجتمع . ويذكر (Show , 2009,p 4) أن مناخ المدرسة يفسر إلى أي مدى يشعر أفراد مجتمع المدرسة نحوها، وما انطباعاتهم وتوقعاتهم منها كهيئة تعليمية ؟ إن المناخ الإيجابي للمدرسة سوف يسرع من فاعليتها، كما إنه سوف ينمي لدى كل من المعلم والتلميذ الإحساس بالمسؤولية المدرسية school responsibility.

ولا شك أن مدير المدرسة هو الشخص الذي يضع الخطط ، ويشكل الرؤية والرسالة ، ويسمح لأعضاء هيئته التعليمية بتكوين الرأي واتخاذ القرار، ويعمل على زيادة درجة تماسك المدرسة، كما أن تواصله مع الأعضاء فيها لابد أن يكون إيجابياً، وأن يقف على مسافة متساوية من الجميع، ويكون القدوة والنموذج للطلاب وللمعلمين (Show , 2009,p4) ، ويتفق في ذلك مع (Hoy and Tarter , 1997) إذ أشاروا إلى أن مناخ المدرسة مقاساً بمؤشر المناخ المؤسسي organizational climate index يعمل على تحديد جانبيين على درجة عالية من التنبؤ بجو الثقة والفاعلية للمعلمين وتحصيل الطلاب: الصحة الانفعالية emotional

ومع معلميهم وقيادة المدرسة من ناحية أخرى ، والمناهج وما هي عليه والخطة الطموحة لتحسينها، والتقييم الصحيح لمعدلات التحصيل لدى الطلاب، وحالة الأبنية وما فيها من جوانب قوة ، والمستلزمات الأساسية لجعل المدرسة فاعلة تعليمياً ، والأنشطة التربوية وما تساهم به في بناء شخصية الطلاب، والتواصل الفعال مع أولياء الأمور والمجتمع الخارجي، وتخريج الطالب كما يتمناه المستفيدون في المجتمع. إن العناصر المكونة للمناخ المدرسي معقدة بالدرجة التي يصعب جمعها وإدراك التأثير المتبادل بينها.

مشكلة الدراسة :

يمثل المناخ المدرسي بكل ما يشمله من عناصر تبدأ بالإدارة الفاعلة مروراً بالمعلمين والطلاب والأبنية وانتهاء بالمجتمع المدني، حالة من الأهمية الكبيرة في نجاح العملية التعليمية الفاعلة لتخريج طالب متميز قادر على مواجهة مشكلاته وحلها ، متزن انفعالياً واجتماعياً ، يساهم في قاطرة تنمية المجتمع. وإذا كان المناخ المدرسي على هذا القدر من الأهمية للمدرسة العادية ، فهو على قدر أكبر منها مدرسة ذوي الإعاقات والموهوبين الذين يحتاجون لإدارة تكاد تكون مختلفة عن نظيرتها في المدرسة العادية، فهم يحتاجون إلى معلم له قدرة عالية في التعامل معهم وفهم احتياجاتهم والصبر على تنفيذها بقدر ذلك العجز والقصور الذي تملك طلابهم. إن عناصر المناخ المدرسي في بيئة مدارس التربية الخاصة لا تختلف في نوعيتها عن مدارس العاديين بقدر ما أنها تختلف في شدتها، مما يجعلها على قدر من الأهمية يستوجب بحثها والتعرف عليها.

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١. ما هو المناخ المدرسي السائد بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون والمعلمات بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران تبعاً لعامل الجنس؟

accountability ، والانحياز التام لكل ما يقود لتحصيل دراسي مرتفع لدى الطلاب. ولعلنا نتساءل عن ذلك المدير الفعال، هل هو طبيعي أو مصنوع؟ ويجب على ذلك (Show,2009,p26) بأن القائد يولد ولا يصنع، فهو لديه مجموعة من السمات التي تأتي إليه بصورة فطرية ضرورية جداً لنجاحه كقائد مثل قدرته على إدارة الانتباه attention management، وإدارة المعنى meaning management، وإدارة الثقة trust management، وإدارة الذات Self-management، في حين يرى (Bolden, Gosling, Marturano & Dennison 2003,p7) أن القائد يصنع ولا يولد.

ويرى (Elmore, 2000) أن القيادة المدرسية الفاعلة تتمثل في قدرة فرد على توجيه التعليمات لمجتمع المدرسة، وأن يدير أفرادها بنجاح وبأقل قدر من الكراهية له. إن المديرين الأكفاء في الحقيقة يمثلون ثروة قومية لبلادهم مثلهم في ذلك مثل مناجم الذهب؛ لأنهم ببساطة هم الذين يصنعون ويقودون قاطرة التنمية البشرية في مجتمعاتهم.

وفي موضوع المناخ المدرسي لا بد من التمييز بينه وبين مفاهيم متداخلة معه، مثل البيئة المدرسية school environment الذي يشرح كيف تدار المدرسة، والقيادة المدرسية school leadership التي توضح قدرة شخص على التأثير في الآخرين، والتعاون collaboration وهو قدرة العاملين بالمدرسة على التوجه نحو تحقيق هدف عام مشترك ، وظروف العمل work condition وهي البيئة التي يعمل فيها المعلمون ويتعلم فيها طلابهم. إن المناخ المدرسي هو كل ما يتصل ببيئة المدرسة من جملة اعتبارات تتمثل في شخصية قيادتها، و التأهيل الأكاديمي العالي لمعلميها، و التفاعل الإيجابي بين المعلمين من ناحية وبينهم وبين المدير من ناحية أخرى ، والخطة الاستراتيجية للوصول بالمدرسة إلى درجات التميز الأكاديمي وفق المعايير الدولية للاعتماد والجودة، وحالة الطلاب في تفاعلهم مع بعضهم من ناحية

الدراسات السابقة:

لم تهتم الدراسات العربية بدراسة المناخ المدرسي في مدارس التربية الخاصة كاهتمامها بدراسته في المدارس العادية، فقد هدف محمد العجمي (٢٠٠٢) إلى معرفة نوع المناخ الدراسي السائد في مدارس الثانوية العامة بمحافظة الخرج كما يدركها الطلاب، ومعرفة العلاقة بين المناخ المدرسي وانتشار السلوك العدواني، و التعرف على الفروق في المناخ المدرسي والسلوك العدواني تبعاً للمتغيرات الشخصية كالسن والتخصص والتقدير والحالة الاقتصادية ومستوى تعليم الوالدين ووظيفتهما. وأشارت النتائج إلى أن المناخ المدرسي السائد في مدارس الثانوية العامة بمحافظة الخرج متوسط إلى إيجابي وهو للمتوسط أقرب.

ورغم عدم ارتباط دراسة أحمد سيد عبد الفتاح عبد الجواد (٢٠٠٦) بالدراسة الحالية لما هدفت فيه إلى تصميم أداة لقياس المناخ المدرسي كما يدركه الأخصائي النفسي مستخدماً عينة قوامها ١٦٩ إحصائياً نفسياً بمدارس الفيوم، إلا أنها توضح جانباً لا يمكن إغفاله لأحد عناصر نجاح البيئة المدرسية والتعليمية وهو الإحصائي النفسي. وأوضحت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين فعالية الذات الإرشادية لدى الإحصائي النفسي المدرسي ومدركاته عن عوامل المناخ السائد في المدرسة، كما توجد فروق دالة في فعالية الذات الإرشادية ترجع لمستوى التدريب لصالح الإحصائيين النفسيين ذوي مستوى التدريب الأعلى، كما توجد فروق دالة في فعالية الذات الإرشادية ترجع لمستوى الخبرة لصالح الإحصائيين النفسيين ذوي الخبرة الأكبر .

وهدفت دراسة رائد الحجار ، وفؤاد الحاجز (٢٠٠٧) إلى تحديد نوع المناخ المدرسي في التعليم الثانوي الحكومي الفلسطيني بمحافظتي وسط غزة وخان يونس من وجهة نظر المعلمين فيها، وتحديد الفروق في تقديرات المعلمين للمناخ المدرسي تبعاً لمتغيرات جنس المدرسة ونظام عملها. وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبالاعتماد على

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المناخ المدرسي بين المعلمين والمعلمات بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران تبعاً لاختلاف نوع البرنامج التربوي؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المناخ المدرسي بين المعلمين والمعلمات بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على المناخ المدرسي السائد بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران.

٢. التعرف على الفروق في إدراك المعلمين والمعلمات للمناخ المدرسي السائد بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران تبعاً لمتغير جنس المعلم.

٣. التعرف على الفروق في إدراك المعلمين للمناخ السائد بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران تبعاً لنوع البرنامج التربوي الذي يعمل به المعلم.

٤. التعرف على الفروق في إدراك المعلمين للمناخ السائد بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران تبعاً لعدد سنوات خبرة المعلم بمدارس التربية الخاصة .

الأهمية النظرية للدراسة:

تحاول الدراسة الحالية أن تهتم بموضوع على قدر من الأهمية يرتبط بالتعرف على المناخ المدرسي السائد بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

تقدم الدراسة الحالية توصيفاً للمناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة وإن كانت هذه الإدراكات تتباين فيما بينهم تبعاً لمتغير الجنس والخبرة ، في محاولة لتقييم المناخ المدرسي السائد ببيئة التربية الخاصة بمدينة نجران . ويفيد ذلك في التعرف على مواطن القوة في هذه البيئة لتأكيدھا، وكذلك مواطن الضعف للتغلب عليها ومعالجتها من خلال وصف البرامج العلاجية المناسبة.

ومعلمة و324 طالباً وطالبة من الصف العاشر الأساسي، يتوزعون على 18 مدرسة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية. وأسفرت النتائج عن أهم الخصائص الإيجابية التي يتصف بها المناخ المدرسي للمدارس الأساسية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين والطلبة هي على الترتيب: الخصائص المتعلقة بالعلاقة بين الطلبة، والعلاقة بين الطلبة والمعلمين، والعلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية، والعلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية. أما الخصائص السلبية للمناخ فتمثلت في وجود مشكلات مدرسية. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات تقديرات المعلمين والطلبة لخصائص مناخ مدارسهم تعزى إلى أثر متغير مديرية التربية التي تتبعها، وجنسها، وحجمها، في حين وجدت فروق دالة إحصائية عند المستوى نفسه بين متوسطات تقديرات الطلبة لخصائص مناخ مدارسهم تعزى إلى أثر مديرية التربية، ونوع المدرسة (ريف/حضر)، وعدم وجود أثر لمتغير حجم المدرسة في هذه التقديرات.

ومن الدراسات الأجنبية ما قام به (Show, 2009) إذ فحص العلاقة بين قيادة المدرسة والمناخ المدرسي منطلقاً مما أشار إليه الأدب السيكولوجي، فقد أشار إلى أن دور كل من مدير المدرسة والمناخ المدرسي يمثلان عاملين أساسيين في نجاح العملية التعليمية، فالمدير يتوقع الكثير من العاملين معه ومن طلابه أيضاً، في حين يتوقع المعلمون والطلاب منه أيضاً الكثير. وكان هدف الدراسة هو التعرف على العلاقة بين نمط الإدارة لمدير المدرسة والمناخ المدرسي السائد فيها، إلا أن النتائج أظهرت ارتباطاً ضعيفاً بين نمط الإدارة المدرسية والمناخ المدرسي، وأن السلوك المباشر للمدير في المدرسة كان له تأثير في خلق بيئة مدرسية إيجابية.

وحاولت دراسة (Boeddeker, 2010) التعرف على الفروق بين المعلمين والقياديين التربويين بمدارس التربية الخاصة والعوامل المسؤولة عن هجر المعلمين لمهنتهم، كما حاولت الباحثة التعرف على سمات المناخ المدرسي الفعالة.

استبانة مكونة من (٧١) فقرة، تم إعدادها من أجل قياس المناخ المدرسي، توصلت الدراسة إلى أن النسبة المئوية لتقديرات المعلمين للمناخ المدرسي تساوي (65.2%)، بمعنى أن المناخ كان إيجابياً بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين للمناخ المدرسي ترجع لمتغير جنس المدرسة (ذكور أو إناث) ونظام عمل المدرسة (فترة أو فترتين)، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتحديد احتياجات المدارس وتلبيتها، وتشجيع ودعم ثقافة المدرسة الإيجابية الآمنة، من قبل جميع المستويات (الوزارة، والمديريات والمدارس)، وإعادة التنظيم الإداري للمدرسة بحيث يتيح مجالاً أوسع من الحرية في العلاقات بين الطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية، وإعداد الخطط ورسم السياسات لتطوير المناخ المدرسي في السنوات القادمة.

وهدف فتحي عبد القادر ومراد عيسى (٢٠٠٩) إلى الكشف عن تأثير مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع - منخفض) لدى مُدراء المدارس على الثقافة المدرسية والمناخ المدرسي كما يدركهما المعلمون والتلاميذ وتم قياس الذكاء الوجداني لعدد (50) مديراً بالمدارس الإعدادية بثلاث إدارات تعليمية هي إدارات (بلطيم و الحامول و بيلا). وأشارت النتائج إلى أنه كلما كان المدير مرتفعاً في الذكاء الوجداني أدى ذلك إلى ارتفاع في الثقافة المدرسية والمناخ المدرسي كما يدركهما كل من المعلمين والتلاميذ، وعلى العكس، كلما كان الذكاء الوجداني منخفضاً لدى المدير أدى ذلك إلى انخفاض في الثقافة المدرسية والمناخ المدرسي كما يدركهما كل من المعلمين والتلاميذ.

وفي دراسة صالح هندي (٢٠١١)، هدف إلى تحديد خصائص المناخ المدرسي في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقة ذلك بمتغيرات مديرية التربية، وجنس المدرسة، وحجمها. وتكونت عينة الدراسة من 36 معلماً

بما يؤدي إلى إنشاء بيئة تعليمية فاعلة تقود بكل أطرافها لأداء ما هو مطلوب منهم. ويتم قياسه إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلمون العاملون بمدارس التربية الخاصة من جراء تطبيق مقياس المناخ المدرسي عليهم.

فروض الدراسة :

تفترض الدراسة الحالية الفروض الآتية :

١. يتصف المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون العاملون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران بالإيجابية.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين العاملين بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث).
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين العاملين بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران تبعاً لنوع البرنامج التربوي (سمعي، بصري، عقلي، صعوبات).
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين العاملين بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران تبعاً لسنوات الخبرة المهنية للمعلم.

عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على عينة من المعلمين والمعلمات العاملين بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران. ويوضح الجدول (١) بياناً بالأعداد التي اشتركت في الدراسة الحالية حسب الوظيفة والخبرة ونوع البرنامج التربوي لعينة المعلمين (ن=٧٥) الذين بلغ متوسط أعمارهم ٣١,٩ سنة، وعينة المعلمات (ن=٣٩) بمتوسط عمر ٢٨,٧ سنة.

جدول (١)

عينة الدراسة تبعاً للنوع وسنوات الخبرة ونوع البرنامج التربوي

الإجمالي	المعلمون		المتغير	
	الذكور	الإناث	٥ سنوات فأقل	سنوات خبرة المعلم
٦٣	٣٦	٢٧	١٠-٥ سنوات	
٢٨	٢١	٧		

واعتمدت الباحثة على عينة قوامها ٢٩ من المديرين، ٦٢ من المعلمين والمعلمات بمدارس التربية الخاصة. وأوضحت النتائج أن المعلمين في مجال التربية الخاصة قرروا أن مناخ المدرسة أحد العوامل الرئيسة وراء هجر المعلمين لمهنتهم، كما أوضحت النتائج أن ظروف بيئة العمل من المنبئات بترك المهنة للمعلمين.

واختبرت دراسة (Reeves , 2010) العلاقة بين نموذجين للمناخ المدرسي أحدهما قائم على التفاوض التعليمي، والثاني يقوم على المناخ المؤسسي، وتأثير كل منهما على الفاعلية التعليمية. ويمثل النموذج المتفاعل البيئة التربوية التي تتكون من ٣ مكونات: التميز الأكاديمي، والفاعلية الجماعية، والثقة الجماعية، في حين تكون النموذج المؤسسي من ٤ مكونات هي: نمط قيادة المدير، ومهنية وكفاءة المعلم، والتحصيّل الدراسي المتميز، وحساسية المجتمع. ولقد تم اختبار النموذجين على عينة من ٦٧ معلماً من مدارس ولاية Alabama الأمريكية. وأشارت النتائج أن النموذجين ارتبطا إيجابياً بالبيئة المدرسية، كما أن النموذج المؤسسي لم يكن منبئاً جيداً للفاعلية المدرسية.

وفي دراسة (Kline, 2011) عن العلاقة بين المهارات الاجتماعية والانفعالية لمدير المدرسة وكل من الناتج التعليمي والاجتماعي للمدرسة، اعتمدت الدراسة على ٢٧ من مديري مدارس Indiana State بجانب ٣٠ من المعلمين العاملين بهذه المدارس للتعرف على إدراك هؤلاء المديرين للمهارات الانفعالية والاجتماعية السائدة في المدرسة. وأوضحت النتائج أن المديرين بمهاراتهم الانفعالية والاجتماعية ساهموا بنسبة ٤٩ % من الأداء التعليمي والاجتماعي للمدرسة .

تحديد المصطلحات:

المناخ المدرسي School Climate

هو جملة الانطباعات الانفعالية والاجتماعية بين المدير والمعلمين، والمعلمين مع بعضهم، والمعلمين مع الطلاب،

علي محمود شعيب: المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران

١. التناسق الداخلي :

وفيها يتم قياس معامل الارتباط بين الدرجة على كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وكلما كانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية أوضحت أن العبارات تتسق والسمة التي يقيسها المقياس. ويوضح الجدول (٣) بيان بمعاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس والدرجة على كل عبارة باستخدام الفا كرونباخ بعد استبعاد العبارات السالبة.

جدول(٣)

معاملات الارتباط بين درجات المعلمين (ن=٧٥) والمعلمات (ن=٣٩) على عبارات مقياس المناخ المدرسي والدرجة الكلية

للمقياس

رقم العبارة	معاملات الارتباط*		رقم العبارة	معاملات الارتباط*	
	معلمون	معلمات		معلمون	معلمات
١	0.219	0.346	٢١	0.357	0.302
٢	0.413	0.381	٢٢	0.302	0.318
٣	0.271	0.326	٢٣	0.344	0.381
٤	0.381	0.386	٢٤	0.229	0.315
٥	0.407	0.376	٢٥	0.315	0.398
٦	0.494	0.371	٢٦	0.370	0.361
٧	0.528	0.357	٢٧	0.441	0.367
٨	0.350	0.384	٢٨	0.422	0.376
٩	0.381	0.383	٢٩	0.383	0.424
١٠	0.321	0.302	٣٠	0.412	0.342
١١	0.289	0.360	٣١	0.395	0.304
١٢	0.466	0.361	٣٢	0.263	0.321
١٣	0.371	0.314	٣٣	0.378	0.387
١٤	0.219	0.370	٣٤	0.308	0.374
١٥	0.413	0.369	٣٥	0.377	0.334
١٦	0.311	0.372	٣٦	0.534	0.320
١٧	0.391	0.322	٣٧	0.562	0.380
١٨	0.384	0.388	٣٨	0.370	0.280
١٩	0.351	0.382	٣٩	0.320	0.336
٢٠	0.225	0.384	٤٠	0.327	0.454
رقم العبارة	معاملات الارتباط*		رقم العبارة	معاملات الارتباط*	
معلمون	معلمات	معلمون	معلمات	معلمون	معلمات
٤١	0.309	0.324	٤٦	0.287	0.379
٤٢	0.302	0.321	٤٧	0.316	0.301
٤٣	0.299	0.450	٤٨	0.34	0.302

نوع البرنامج التربوي	١٠ سنوات فأكثر	١٨	٥	٢٣
نوع البرنامج التربوي	سمعي	١٤	١٣	٢٧
	بصري	١٣	-	١٣
	عقلي	٣٤	٢٣	٥٧
	صعوبات تعلم	١٤	٣٩	١٧
الإجمالي	٧٥	٣٩	١١٤	

مقياس المناخ المدرسي : إعداد الباحث الحالي

بعد الإطلاع على الأدب في موضوع المناخ المدرسي قام الباحث ببناء مقياس الدراسة الحالية الذي تكون من ٥٢ عبارة يجب عنها كل من المعلمين والمعلمات بمجال التربية الخاصة بمدينة نجران عن إدراكهم للمناخ السائد في التفاعل بينهم وبين إدارة المدرسة من ناحية وزملائهم وتلاميذهم ذوي الإعاقة من ناحية أخرى. وتتم الإجابة عليه بنظام ليكرت ذي الأربع الاستجابات التي تبدأ ب (يحدث نادراً، وتعطي درجة ٤، يحدث أحياناً، ويعطي درجة ٣، ولا يحدث أحياناً ويعطي درجة ٢، ولا يحدث مطلقاً ويعطي درجة ١). ويسبق الإجابة على المقياس بعض المعلومات الشخصية عن المعلم تتمثل في الجنس والعمر بالسنوات وعدد سنوات الخبرة في العمل مع ذوي الإعاقة.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات لمقياس المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون والمعلمات العاملون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران باستخدام ألفا كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون. ويوضح الجدول (٢) بيان بقيم ثبات المقياس.

جدول (٢)

قيم سبيرمان وألفا كرونباخ لمقياس المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون والمعلمات بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران

الجنس	سبيرمان براون	الفا كرونباخ
معلمون	٠,٦٥٩	٠,٨٠٤
معلمات	٠,٨٤٦	٠,٨٤٦

أن المناخ المدرسي السائد كما يدركه المعلمون والمعلمات العاملون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران مرتفع وإيجابي بما يحقق صحة الفرض. ويدل ذلك على مدى ما تتمتع به مدارس التربية الخاصة بمدينة نجران من هدوء واستقرار سواء على مستوى التفاعل بين مديريها ومعلميها أو معلميها مع طلابهم وأولياء أمورهم. وقد يعود ذلك للإعداد الأكاديمي الجيد للمعلمين إذ أوضحت استجاباتهم أنهم إما حاصلون على الدرجة الجامعية الأولى في مجال الإعاقة أو حصلوا على دورات ودبلومات متخصصة في مجال الإعاقة التي يعملون بها في حالة عدم حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى في تخصص الإعاقة. كما إن إدارة التربية الخاصة لا تدخر وسعاً في تنظيم هؤلاء المعلمين في دورات مهنية متخصصة على أساليب التعامل مع الإعاقة كفريق عمل.

الفرض الثاني: وينص على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين العاملين بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث). وقد تم اختبار صحة هذا الفرض إحصائياً باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين العينات غير المرتبطة للتحقق من الفروق بين المعلمين والمعلمات في إدراكهم للمناخ المدرسي السائد في مدارس التربية الخاصة بمدينة نجران بعامل الجنس. ويوضح الجدول (٥) بياناً بنتائج اختبار الفرض إحصائياً.

جدول (٥)

قيم (ت) للعينات غير المرتبطة للفروق بين المعلمين (ن=٧٥)

والمعلمات (ن=٣٩) في إدراكهم

للمناخ المدرسي السائد في مدارس التربية الخاصة بمدينة

نجران

المجموعة	متوسط	انحراف معياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
معلمون	٩٩,٣٦	١٢,٢٢	١١٢	٧,٧٤	٠,٠١
معلمات	١٢٢,١٢	١٩,٠٥			

ويتضح من الجدول (٥) عدم تحقق الفرض الثاني إذ أظهرت قيم (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات وجود فروق ذات

٤٤	0.269	0.350	٤٩	0.291	0.378
٤٥	0.259	0.335	٥٠	0.373	0.359

*قيم معاملات الارتباط الدالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٥ = ٠,٢٢٠ وعند مستوى ٠,٠١ = ٠,٢٨٦ لدرجات حرية ٧٣.

*قيم معاملات الارتباط الدالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٥ = ٠,٣١٢ وعند مستوى ٠,٠١ = ٠,٤٠٣ لدرجات حرية ٣٧.

وتوضح النتائج الموجودة بالجدول (٣) أن العبارات قد ارتبطت بدلالة إحصائية عند مستوى 0.05 وعند مستوى 0.01 مما يشير إلى ترابط العبارات فيما بينها لتقيس ما وضعت لقياسه .

النتائج ومناقشتها:

استخدم الباحث لاختبار صحة الفروض إحصائياً البرنامج الإحصائي SPSS-V20، وكانت النتائج على النحو الآتي:
الفرض الأول: وينص على: يتصف المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون العاملون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران بالإيجابية، وتم اختبار صحة الفرض الأول إحصائياً باستخدام المتوسط والانحراف المعياري والنسب المئوية للتكرارات. ويوضح الجدول (٤) نتائج اختبار هذا الفرض إحصائياً

جدول (٤)

المتوسط والانحراف المعياري والنسب المئوية للتكرارات على مقياس المناخ المدرسي كما يدركها المعلمون (ن=٧٥)

والمعلمات (ن=٣٩) بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران

المتغير	متوسط	انحراف معياري	أعلى من المتوسط	حول المتوسط	أقل من المتوسط
معلمون	٩٩,٣٦	١٢,٢٢	٢٣	٣٣	١٩
معلمات	١٢٢,١٢	١٩,٠٥	١٩	٩	١١

وقد اعتمدت الدراسة على تحديد قيم الإرباعي الأعلى والأدنى لكل من المعلمين (١٠٣، ٩٣) والمعلمات (١٣٤، ١١٠) على الترتيب لتقسيم مجموعة المعلمين والمعلمات إلى ثلاث مجموعات: أعلى من المتوسط، حول المتوسط، وأقل من المتوسط. ويتضح من الجدول (٤) أن نسبة من هم حول القيمة المتوسطة والأعلى تمثل ٧٣% تقريباً لعينة المعلمين الذكور، ٧١% لعينة المعلمين الإناث مما يشير إلى

علي محمود شعيب: المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران

			المجموعات
	داخل	١٣٦٦٦	٣٦
	المجموعات		٣٧٩,٦
	الكلي	١٣٨١٢,٣	٣٨

*غير دالة

وتوضح النتائج الموجودة بالجدول (٦) إلى عدم تحقق للفرض الثالث إذ أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك كل من المعلمين والمعلمات للمناخ المدرسي بحسب نوع إعاقة التلميذ (سمعي، بصري، عقلي، صعوبات تعلم). وقد تشير هذه النتائج إلى أن المناخ المدرسي السائد بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران قد لا يتأثر بنوع البرنامج التربوي الذي يعمل فيه هؤلاء المعلمون والمعلمات، وقد يعود هذا إلى طبيعة بناء هذه المدارس في صورة مراكز تشمل أنواعاً مختلفة من الإعاقات في مكان واحد، فالبينة المدرسية لا تختلف جوهرياً إلا في الأمور الفنية لكل إعاقة. وتشير النتائج إلى أن العاملين بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران يحكمهم تفاعل إيجابي رغم تباين الإعاقات إذ لا تمثل إعاقة التلميذ نوعاً من الضغوط النفسية أو قيوداً على تفاعل الجميع إيجابياً تحت مظلة تحدي الإعاقة والنجاح في الوصول بهذا المعاق إلى الغاية التي يتمناها له. كما إن بواعث الصراع داخل بيئة المدرسة قد تكون متلاشية حيث العائد المادي المجزي الذي يحصل عليه هؤلاء المعلمون، والكثافة الفصلية المعتدلة جداً، ووضوح الرؤية أمام هؤلاء المعلمين لأداء مهمتهم. كما إن الدعم الفني والإداري لهؤلاء المعلمين على قدر عال يوفر لهم الثقة المهنية في تنفيذ برامج التربية الخاصة.

الفرض الرابع: وينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين العاملين بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران بحسب خبرة المعلم. وقد تم اختبار صحة هذا الفرض إحصائياً باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المجموعات التي تمثل نوع المؤهل الأكاديمي

دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التربية الخاصة بمدينة نجران في إدراكهم للمناخ المدرسي السائد لصالح المعلمات اللاتي كن أكثر بدلالة إحصائية في إدراكهن للمناخ المدرسي الإيجابي وأهميته عن المعلمين. وقد يكون ذلك بسبب الاهتمام التام الذي توليه المعلمة للتلاميذ ذوي الإعاقة وقدرتهن على التعامل بنجاح مع مشكلات هؤلاء التلاميذ من الناحية الانفعالية والاجتماعية والتربوية، كما إن هؤلاء المعلمات بطبيعتهن أكثر احتواءً للتلاميذ خاصة في مراحلها المبكرة عن المعلمين الذكور. ولا تتفق هذه النتائج وما توصل إليه رائد الحجار، وفؤاد الحاجز (2007) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين للمناخ المدرسي ترجع لمتغير جنس المعلم (ذكور أو إناث).

الفرض الثالث: وينص على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين العاملين بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران تبعاً لنوع البرنامج التربوي (سمعي، بصري، عقلي، صعوبات تعلم). وقد تم اختبار صحة هذا الفرض إحصائياً باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المجموعات. ويوضح الجدول (٦) بيان بنتائج اختبار الفرض إحصائياً.

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي وقيم (ف) للتحقق من الفروق لدى المعلمين والمعلمات في إدراكهم للمناخ المدرسي في مدارس التربية الخاصة بمدينة نجران بحسب نوع إعاقة التلميذ (سمعي، بصري، عقلي، صعوبات تعلم)

الجنس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
معلمون	بين المجموعات	١٤٥٤,٥	٤	٣٦٣,٦	*٢,٦
	داخل المجموعات	٩٦٠٢,٧	٧٠	١٣٧,٢	
	الكلي	١١٠٥٧,٢	٧٤		
معلمات	بين	١٤٦,٣	٢	٧٣,١	*٠,١٩

اجتماعية قوية إما بحكم القرابة أو التخرج من الجامعة أو خلفيات مشتركة بالقدر الذي يتيح لهم خلق بيئة مدرسية متفاعلة إيجابياً.

التوصيات:

١. ضرورة المحافظة على المناخ المدرسي الإيجابي لدى المعلمين العاملين بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران وذلك من خلال الندوات واللقاءات وورش العمل عن العوامل التي تقوي العلاقة بين المعلمين مع بعضهم من ناحية وتلاميذهم من ناحية أخرى .

٢. إجراء المزيد من الدراسات حول دور ونمط القيادة التربوية في تعميق المناخ المدرسي الإيجابي بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران.

المراجع:

١. محمد ظافر جربوع العجمي (٢٠٠٢)، المناخ المدرسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بمحافظة الحرج. ماجستير غير منشوره، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

٢. أحمد سيد عبد الفتاح عبد الجواد (٢٠٠٦)، فعالية الذات الإرشادية لدى الإحصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الفيوم، ج م ع .

٣. رائد الحجار، فؤاد العاجز (٢٠٠٧). تقويم أبعاد المناخ المدرسي في التعليم الحكومي الفلسطيني كمدخل للإصلاح المدرسي، جامعة الأقصى، غزة - فلسطين - ١: ٢١ .

٤. فتحي عبد القادر ومراد عيسى (٢٠٠٩) مستوى الذكاء الوجداني لدى مُدراء المدارس و تأثيره على الثقافة المدرسية والمنا المدرسي كما يدركهما المعلمون و التلاميذ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد التاسع عشر العدد (٦٢)، ١-٤١ .

٥. صالح هندي (٢٠١١): واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية

للمعلم لدى كل من المعلمين والمعلمات في إدراكهم للمناخ المدرسي السائد في مدارس التربية الخاصة بمدينة نجران بعامل خبرة المعلم. ويوضح الجدول (٧) بياناً بنتائج اختبار الفرض إحصائياً.

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي وقيم (ف) للتحقق من الفروق لدى المعلمين والمعلمات في إدراكهم للمناخ المدرسي السائد بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران تبعاً لخبرة المعلم

الجنس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
معلمون	بين المجموعات	٨٤٥,٩	٢	٤٢٢,٩	*٢,٩
	داخل المجموعات	١٠٢١١,٣	٧٢	١٤١,٨	
	الكلي	١١٠٥٧,٣	٧٤		
معلمات	بين المجموعات	٨٥,٢	٢	٤٢,٦	*٠,١١
	داخل المجموعات	١٣٧٢٧,١	٣٦	٣٨١,٣	
	الكلي	١٣٨١٢,٤	٣٨		

*غير دالة

ويوضح الجدول (٧) تحققاً للفرض الرابع إذ لم تباين إدراكات المعلمين والمعلمات العاملين بمدارس التربية الخاصة للمناخ المدرسي الجيد بحسب سنوات الخبرة مما يشير إلى درجة التماسك في مناخ مدرسي إيجابي لدى ذوي الخبرة البسيطة (أقل من ٥ سنوات في مجال الإعاقة) والمتوسطة (من ٥-١٠ سنوات في مجال الإعاقة) والكبيرة (أكثر من ١٠ سنوات في مجال الإعاقة). ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمين العاملين في بيئة تعليمية متعاونة ومناخ مدرسي إيجابي قد لا يجدون صعوبة في استثمار خبرات المعلمين القدامى مع زملائهم الجدد. ونظراً لطبيعة مدينة نجران من حيث درجة الترابط بين أفرادها، فإن معظم العاملين بمدارس التربية الخاصة تربط بينهم علاقات

- disorders. *Remedial and Special Education*, 16(4), 227-236
17. Goldring, E. & Greenfield, W. (2002). Understanding the evolving concept of leadership in education: Roles, expectations, and dilemmas. *LSS Review*, 1(2). Retrieved September 9, 2007, <http://www.temple.edu/Lss/pdf/lssreview/>
18. Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
19. Hoy, W., & Tarter, J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change* (middle and secondary school Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
20. Hoy, W., Hoffinan, J., Sabo, D., and Bliss, J. (1996). The organizational climate of middle schools: The development and test of the OCDQ-RM. *Journal of Educational Administration*, 1, 41-59.
21. Kelley, R. C., Thornton, B. & Daugherty, R. (2005, fall). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1). Retrieved September 5, 2007 from EBSCOhost database
22. Kline A.M., (2011) Assessing the influence of social and emotional intelligence in effective leadership , Unpublished Ph.D. Dissertation , University of Muncie ,Indiana .knowledgecenter
23. Mariage, & Patriarca, T. V., & Patriarca, P. (2005). *Meeting the spirit of AYP through school reform: Accountability is outcomes based, but input and process driven*. Retrieved September 30, 2007 <http://www.cenmic.org/focus/curriculum/>
24. Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
25. Norris, J. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into Practice*, 42(4), 313-318.
26. Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodwoth, M., & Tompsett, C. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185
27. Peterson, K. & Deal, T. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-31.
- وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد ٧ (٢)، عدد ١٠٥ - ١٢٣.
6. Bengtsson, H. & Arvidsson, A. (2011). The impact of developing social perspective-taking skills on emotionality in middle and late childhood. *Social Development*, 20(2), 353-375.
7. Berkman, L., Leo-Summers, L., and Horwitz, R. (1992). Emotional support and survival after myocardial infraction. *Annals of Internal Medicine* (117), 1003-1009.
8. Billingsley, B. & Cross, L. (1991). Teachers' decisions to transfer from special to general education. *Journal of Special Education*, 24(4), 496-512.
9. Boeddeker, J.C. (2010) , A comparison of special education teachers 'and administrators perception of school climate factors leading to teachers attrition , Unpublished Ph.D. Dissertation , Graduate College , University of Nevada, Las Vegas
10. Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., & Dennison, P. (2003). *A review of leaders* .In R., Boyatzis, E., Stubbs, & S., Taylor. (2002)(Eds). Learning cognitive and emotional intelligence competencies through graduate management education. *Academy of Management Learning and Education*, 1(2), 150-162.
11. Denham, S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: what is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57-89.
12. Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27
13. Elias, M., Zins, J., Graczyk, P., & Weissberg, R. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*. 32, 303-319.
14. Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for leadership. *The American Educator*. (On-line Journal), American Federation of Teachers. Retrieved October 2, 2007, from http://www.aft.org/pubs-Reports/american_educator/winter99-00/
15. Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8). Retrieved September 2, 2007 from EBSCOhost database.
16. George, N., George, M., Gersten, R., & Grosenick, J. (1995). To leave or to stay? An exploratory study of teachers of students with emotional and behavioral

31. Sargent, B. (2003). Finding good teachers and keeping them. *Educational Leadership*, 60(8), 44-47
32. Sergiovanni, T. (2000). The lifeworld of leadership: Creating culture community and personal meaning in our schools. San Francisco CA: Jossey-Bass.
33. Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2002). *Supervision: A redefinition*. New York, McGraw-Hill.
34. Show, B.C., (2009) Impact of leadership styles on school climate, Unpublished Ph.D Dissertation, Capella University.
35. Singh, K. & Billingsley, B. (1996). Intent to stay in teaching. *Remedial & Special Education*, 17(1), 37-48.
28. Qualter, P., Gardner, K., & Whitely, E. (2007). Emotional Intelligence: Review of the literature and implications for practice. *Pastoral Care in Education*, 25, 11-20
29. Reeves, J.B., (2010) academic optimism and organizational climate: an elementary school effectiveness test of two measures, Unpublished Ph.D. Dissertation, the Graduate School of The University of Alabama.
30. Rhoades, B., Warren, H., Domitrovich, C., & Greenberg, M. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 182-191

علي محمود شعيب: المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران

School Climate as Perceived by Teachers of Special Education in Nijran

Ali M. Shoeib

Professor of Mental Health and Special education

Nijran University – Saudi Arabia

Menofia University – Egypt

Submitted 07-02-2013 and Accepted on 16-03-2013

School climate of 75 male and 39 female teachers working with disabilities in Nijran Schools was investigated in relation to sex differences, years of experience and the type of student's disability. School-climate questionnaire was prepared with reliability and validity findings. Results showed a positive school climate which didn't differentiate either by years of experience or type of student's disability, although it was affected by sex of teachers in favor to females. Male teachers of learning disabilities were higher in their perception to their school climate rather than other disabilities.

Key words: School climate, Special Education

استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة

في المؤسسات التعليمية

محمد بن محمد أحمد الحربي

أستاذ إدارة التعليم العالي المساعد

رئيس قسم الإدارة التربوية بكلية التربية. جامعة الملك سعود

قدم ١٧/٣/١٤٣٤هـ - قبل ٥/٥/١٤٣٤هـ

هدفت الدراسة إلى تحديد استراتيجيات التقويم الأكاديمي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية ومتطلبات ومعوقات تطبيقه، وذلك باستخدام أسلوب المنهج الوصفي التحليلي لما تضمنته أدبيات التقويم التربوي عموماً، والتقويم الأكاديمي الواقعي على وجه الخصوص، بالإضافة إلى أهم نتائج وتوصيات الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة. توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ استراتيجيات التقويم الأكاديمي المعتمد على الأداء، والتقويم الذاتي، والتقويم بالأقران، والتقويم بحلّ المشكلات؛ تعدّ من استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين مهارات الطلبة التي تتبناها عدد من المدارس والجامعات العالمية. وأظهرت النتائج أنّ قناعة القيادات المدرسية والجامعية، ونشر ثقافة التقويم الواقعي بين الطلبة والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وتحديد الغايات والنتائج النهائية للتقويم، والاستفادة من تقارير التغذية الراجعة؛ من المتطلبات الضرورية لتطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي التي يمكن من خلالها مواجهة معوقات التطبيق التي أظهرتها نتائج الدراسة؛ كالرغبة في استمرار الأساليب التقليدية، وعدم القناعة بالتقويم الواقعي، وكثرة الأعباء الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، وصعوبة تطبيقه على الأعداد الكبيرة من الطلبة، إضافة إلى الخوف من عدم موضوعية نتائج تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي. وأوصت الدراسة ببحث القيادات المدرسية والجامعية لتبني استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات، ونشر ثقافته بين الطلبة والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، ومشاركة الطلبة في متابعة أدائهم، واختيار أفضل الأساليب لتحسين مهاراتهم وخبراتهم وتوظيفها في مواقف حقيقية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التقويم التربوي، التقويم البديل، التقويم الأكاديمي الواقعي، التقويم المرتكز على تحسين المهارات.

المقدمة :

الدراسية، بل تجاوز ذلك إلى قياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها، حيث اتسعت مجالاته وتنوعت طرائقه وأساليبه.

ويركّز التقويم التربوي الحديث على التنظيم والتكامل بين عملية التدريس Teaching ، وعملية التعلم Learning، وعملية التقويم Assessment ، لتحقيق أهداف التعليم بالشكل المرجو منه. أمّا التدريس فإنّه يهتم ببناء كفاءة الطلبة وتعزيز تعلمهم، كما يتم التعلم بالتفاعل النشط، وإسهام الطلبة في بناء المعرفة والتوصل إليها، وتتمّ عملية التقويم في سياق مترابط يعتمد على التحليل، والأداء الفعلي للطلبة (شحاته، ٢٠١٠م، ٩٦).

وتقوم عمليات التقويم التربوي الحديثة على أساس تطبيق أساليب متطورة لقياس أداء المتعلم بشكل عام لما يمتلكه من معارف ومهارات، بحيث لا يركّز فيه على قياس المعارف فقط بطرق تقليدية عقيمة، بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب المتعلم خبرات عملية واقعية.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الأساليب المتقدمة للتقويم التربوي تهتم بالنتائج، أي ما ينتج من العملية التعليمية، والتأثير والتغير الذي تحدثه في التحصيل الدراسي للطلاب، ونوعية المعارف والعلوم والمهارات التي يتوقع أن يكتسبها في كل سنة، أو مرحلة دراسية (الحكمي، ١٤٢٨هـ، ٧). كما تهتم كذلك بسلوك الطلبة واتجاهاتهم وأساليب تفكيرهم، وإتقانهم للحد الأدنى من الكفايات المعرفية والمهارية.

ويشير كل من كلوث وستراوت (Kluth & Straut, 2001) إلى أنّ وجود قوائم بالحد الأدنى من الكفايات التي يفترض أن يتقنها الطلبة في نهاية كل مرحلة دراسية، ووجود برنامج لقياس مدى اكتسابهم لها، يفرض على المؤسسة التعليمية تركيز جهودها ليحصل الطلبة على تلك الكفايات، لأنّ مستوى أداء المؤسسة سيتحدد وفقاً لنتائج التقويم الواقعي Authentic Assessment.

شهدت مؤسسات التعليم العام والعالي خلال العقدين الماضيين إقبالاً كبيراً من الطلاب والطالبات للالتحاق بالجامعات في مختلف برامجها، يدفعهم لذلك رغبتهم في التخرج بمؤهلات أكاديمية مناسبة تمكنهم من الحصول على فرص وظيفية مناسبة في سوق العمل تنوء مع قدراتهم وخبراتهم العلمية والعملية، وتواكب التطورات المستمرة في مجال البرامج الجامعية والدراسات العليا.

وفي ظل هذا التنافس بين الطامحين للالتحاق بالمؤسسات التعليمية، وعدم قدرتها على استيعاب أعدادهم المتزايدة، يتساءل عدد من خبراء التربية عن مدى امتلاك خريجي هذه المؤسسات للحد الضروري من المعارف والمهارات والخبرات المهنية اللازمة للتعامل مع مختلف المتغيرات التي يتوقع أن تواجههم في الواقع العملي. ويبرز في الأفق أسئلة مهمة يرى الباحثون أنّ مناص من الإجابة عنها، ومنها: هل مرّ هؤلاء الخريجون بأساليب تقويم مناسبة يمكن أن تسهم في الكشف عن قدراتهم ومهاراتهم المختلفة؟ وهل تتماشى هذه الأساليب مع التطورات الحديثة للتقويم التربوي، أم ما زالت تدور في فلك الاختبارات الشفهية والتحريرية التقليدية؟.

لقد أسهمت هذه التساؤلات في تغيير مفهوم التقويم التربوي وأدواته؛ إذ أصبحت للتقويم أهداف جديدة ومتنوعة، واقتضى التحول من المدرسة السلوكية التي تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف عالية التحديد ومصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس، إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير، وبشكل خاص عمليات التفكير العليا؛ مثل إصدار الأحكام بدقة واتخاذ القرارات، وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكّن الإنسان من التعامل بذكاء مع معطيات عصر المعلوماتية والمعرفة، والتقنية المتسارعة التطور (عوض، ٢٠٠٨م، ٥). ولم يعد التقويم التربوي مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للطلبة في المواد

يكون الطلبة هم محور التقويم ولكنهم لا يشاركون في تقويم أنفسهم، الأمر الذي استلزم إيجاد بدائل حديثة للتقويم التربوي تركز على اكتشاف قدرات المتعلم المختلفة وتطوير مهاراته العملية بطريقة موضوعية عادلة؛ فقد يقوم بعض الطلبة بأداء جيد في الواجبات الكتابية، أو المشروعات البحثية، ثم يخفقون في الحصول على درجات مناسبة في الاختبارات الفصلية، أو النهائية. إضافة إلى أن هناك أهدافاً للتعليم كالقيم الإيجابية والسلوك والدوافع، وكذلك بعض المهارات لا يمكن تقييمها بالاختبارات التقليدية.

ونتيجة للتطور المستمر في أساليب التقويم التربوي وأدواته، أصبح مفهوم التقويم الأكاديمي أكثر شمولاً ودقة، بحيث يأخذ بعين الاعتبار مختلف المعارف والمهارات والخبرات لدى الطلبة، ويجعل لهم دوراً مهماً فيه. كما يؤكد التقويم الأكاديمي على مشاركة المجتمع وأولياء الأمور في مراقبة تعلم الطلبة وتعليمهم وفهم احتياجاتهم، وهو ما يتطلب استراتيجيات غير تقليدية للتقويم التربوي ونماذجه وأدواته للقيام بهذا الدور المتعدد الجوانب، لتحقيق التحول إلى نمط حديث من أنماط التقويم التربوي تتسم أساليبه بأن تكون ذات محتوى علمي دقيق تركز على الفهم العميق، وأساليب التفكير، وطرق بناء المعرفة، وتحتم بقضايا ومشكلات مرتبطة بالواقع في سياقات تتعدى حدود حجرة الدراسة (عوض، ٢٠٠٨، ٢١).

وتعاني المؤسسات التعليمية من استمرار الممارسات التقليدية في مجال التقويم الأكاديمي التي تكاد تقتصر على الاختبارات التحريرية والشفوية، والتركيز على معرفة الناجحين والراسبين، ما أسهم في ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب، وتدني المستوى العام للطلبة، وافتقارهم للعديد من المهارات والخبرات التطبيقية المهمة، وكذلك زيادة نسب البطالة في العديد من دول العالم بمتوسط عالمي بلغ ١٢,٧ %، وذلك خلال العام ٢٠١٢م، وفقاً لتقرير منظمة العمل الدولية (www.ilo.org).

ويعكس التقويم الواقعي إنجازات الطلبة وقياسها في مواقف حقيقية، ويجعلهم ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، لكونه أنشطة تعلم وليس اختبارات سريعة، يمارس فيه الطلبة مهارات التفكير العليا، ويوائمون بين المعارف لبلورة الأحكام، أو لاتخاذ القرارات، أو لحل المشكلات الحقيقية التي يعيشونها، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي Reflective Thinking الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدتها وتحليلها، ويوثق الصلة بين التعلم والتعليم، ويساعد على التعلم مدى الحياة (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٣، ٢٥).

ويفرض التطور المستمر في طرائق التدريس وأساليب التقويم أن تعمل المدارس والجامعات على مواكبة الأساليب الحديثة للتقويم الأكاديمي وأدواته وربطها بما يحدث فعلاً في واقع حياة الطلاب والطالبات، بما يساهم في حصولهم على أكبر قدر من المعلومات، وامتلاكهم للمهارات التي تؤهلهم للالتحاق بسوق العمل، وتطوير قدراتهم الذاتية للاستفادة منها وتوظيفها في مواقف إنجاز حقيقية، وكل ذلك لا يمكن تحقيقه دون التخلي عن الأساليب التقليدية للتقويم التربوي.

مشكلة الدراسة:

تعدّ الاختبارات التقليدية وسيلة التقويم الأكثر شيوعاً في المدارس والجامعات، وتكاد تكون الوسيلة الوحيدة في كثير من الأحيان. لكنّ هذه الاختبارات بدأت تتعرض للكثير من النقد عندما لوحظ أنها لا تحقق الهدف المنشود، ولا تؤدي إلى تنمية القدرات العقلية لدى الطلبة، كونها تعطي مرة واحدة، أو عدة مرات في العام الدراسي بغرض الحصول على معلومات عن تحصيل الطلبة لتقديمها لأولياء الأمور وغيرهم من المعنيين. إنّ مثل هذا التقويم لا يؤثر بصورة إيجابية في التعليم لأنه يقيس مهارات ومفاهيم بسيطة يتم التعبير عنها بأرقام لا تقدم معلومات ذات قيمة عن تعلم الطالب، ولا يمكن من خلالها تحديد نتائج التعلم التي أتقنها الطلبة (أبو شعيرة، ٢٠٠٩، ٧٥٧). وفي هذا النوع من التقويم التقليدي

(١) ما أهم الأسس الفلسفية للتقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية؟

(٢) ما استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية؟

(٣) ما متطلبات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية؟

(٤) ما معوقات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

(١) التعرف على الأسس الفلسفية للتقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية.

(٢) تحديد استراتيجيات التقويم الأكاديمي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية.

(٣) تحديد متطلبات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية.

(٤) تحديد معوقات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

- حاجة المدارس والجامعات إلى تطبيق أساليب حديثة للتقويم التربوي تكون بديلة للأساليب التقليدية التي تكاد تقتصر على الاختبارات التحريرية، ولا تقيس سوى مهارات التفكير الدنيا لدى الطلبة، حيث أشارت الدراسة الحالية في إطارها النظري إلى عدد من الأساليب المتطورة للتقويم الأكاديمي التي يمكن الاستفادة منها لتحسين أدوات قياس أداء الطلبة معرفياً ومهارياً.

وفي السياق ذاته أوصت دراسات عدة بالتركيز على ربط التقويم التربوي بالحياة من خلال تبني المؤسسات التعليمية للتقويم الحقيقي الذي يمكن به جمع الشواهد حول تعلم الطلبة ونموهم في سياق حقيقي، وتوثيق تلك الشواهد للحكم على مستوى المعارف والمهارات المكتسبة (خضر، ٢٠١١م)، وذلك لأنّ توظيف أدوات التقويم الواقعي المرتبطة بأداء الطلبة يساهم في زيادة المعرفة، وتعزيز الخبرة والمهارة في جميع المقررات الدراسية (Suurtamma, 2004). كما أنّ هذا النوع من التقويم يساعد الطلبة على ربط معلوماتهم الجديدة بالعالم الحقيقي من حولهم، وتقديم حلول متنوعة للمشكلات التي تواجههم (Mutchler, 2006)، ويتيح لهم العمل ضمن مجموعات، وينمي فيهم روح الاستقلالية، إضافة إلى أنّ تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي يساهم في تحسين عمليات التعليم والتعلم، ويثري خبراتهم وتجاربهم، وينسجم مع أساليب تعلمهم (Faith & Todd, 2004).

ونظراً للتجديدات المستمرة في مجال التعليم العام والعالي خلال السنوات الأخيرة، سعت المؤسسات التعليمية إلى تجويد برامجها الأكاديمية لكي تتواءم مع متطلبات المجتمع وحاجة سوق العمل، وتزيد من مكاسبها ضمن التصنيف العالمي للأنظمة التعليمية، وهو ما يحتم تبني استراتيجيات التقويم الأكاديمي تقوم على التكامل والشمول والتنوع والاستمرارية، ويمكن من خلالها قياس الأداء الفعلي لكل طالب وطالبة، لإكسابهم معارف علمية ومهارات عملية تؤهلهم للتعامل مع الحياة الواقعية، واتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات التي قد تواجههم.

وتأسيساً على ما سبق؛ فإنّ مشكلة الدراسة تتركز حول تحديد استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

والاستراتيجيات أسلوب في التفكير يساعد على تصنيف الأهداف حسب أهميتها، وحشد الموارد، واختيار أفضل الوسائل الملائمة والفعالة لتحقيق أهداف المنظمة (ويكيبيديا، ٢٠١٢م).

ويقصد بها في الدراسة الحالية: الأساليب والأدوات التي تطبقها المدارس والجامعات لتحقيق أهدافها على المدى الطويل بمستوى عال من الأداء والتميز.

التقويم الأكاديمي الواقعي Authentic Assessment Academic

يعرّف Mueller (2009) التقويم الواقعي بأنه " نموذج لتقويم أداء الطلبة يركّز على تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة في بيئة حقيقية مرتبطة بالواقع".

كما يعرفه شحاته (٢٠١٠م) بأنه أحد أنواع التقويم التربوي الذي يتطلب من المتعلمين استخدام وتوظيف الكفاءات، أو المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحتاجون إلى تطبيقها في مواقف حقيقية تحاكي واقع الحياة المهنية التي سيصادفها المتعلمون مستقبلاً.

ويقصد بالتقويم الأكاديمي الواقعي في هذه الدراسة: الأساليب والأدوات الحديثة للتقويم التربوي، التي يتم من خلالها الكشف عن مستوى ما اكتسبه الطلبة من معارف ومهارات وخبرات يمكن لهم الاستفادة منها وتوظيفها في مواقف حقيقية قد تواجههم في حياتهم العملية.

التقويم الأكاديمي المعتمد على الأداء Academic

Performance - Based Assessment

يعرّف التقويم المرتكز على الأداء بأنه أحد أنواع التقييم الديناميكي لأداء المتعلم. وينتمي إلى التقويم الواقعي. ويعتمد على أنواع خاصة من الاختبارات، والمهام المرتبطة بالواقع (السعدوي، ١٤٣٢هـ، ٦٥).

كما يعرفه علاّم (١٤٢٨هـ) بأنه طريقة منظمة لتقدير الأداء تتضمن الهدف من التقويم، والمهام الأدائية، والتركيز على أداء الطلبة لمهام معينة.

- الإسهام في حل المشكلات المتعلقة بزيادة نسب الرسوب والتسرب، وتدني المستوى المهاري لمخرجات المدارس والجامعات، وذلك لعدم تبنيتها لاستراتيجيات التقويم الأكاديمي المرتكز على قياس المهارات المتنوعة لدى الطلبة، وهو ما يفرض التحول نحو هذا النوع من التقويم الذي أثبت نجاحه في تطوير أساليب وأدوات التقويم الأكاديمي للطلبة، وتنمية قدراتهم على مواجهة المشكلات الحياتية، واتخاذ القرارات الملائمة لعلاجها، وانعكاس ذلك على جودة المخرجات التعليمية.

- من المتوقع أن توفر نتائج الدراسة الحالية للمؤسسات التعليمية الأطر النظرية والفلسفية التي يحتاجها المسؤولون لتبني استراتيجيات متقدمة للتقويم الأكاديمي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة للطلبة؛ كون موضوعها من المواضيع المهمة التي لم تحظ باهتمام التربويين والباحثين إلا مؤخراً.

- من المؤمل أن توفر نتائج الدراسة الحالية المعلومات البحثية التي تحتاج إليها الجهات المشرفة على مؤسسات التعليم العام والعالي لاتخاذ القرارات القيادية الرامية إلى تطوير منظومة التقويم الأكاديمي في المدارس والجامعات، والارتقاء بمستوى أداء كل من الطلبة والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على البحث في استراتيجيات التقويم الأكاديمي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة للطلبة، وتحديد متطلبات ومعوقات تطبيقه في المؤسسات التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

الاستراتيجيات Strategies

تعرف الاستراتيجيه بأنها: تخطيط منظم على المدى الطويل يحقق ميزة للمؤسسات لتلبية احتياجات المجتمع، والوفاء بتوقعات أصحاب المصلحة (Riley, 2012).

وقد واكب هذا النوع من التقويم ظهور ما يعرف بالتعلم الواقعي (المرتبط بالواقع) ، ذلك التعلم الذي يركز على خبرات مرتبطة مباشرة بواقع المتعلم، وحياته اليومية، وما يصادفه فيها من مشكلات وقضايا واقعية. ومن ثم لا يقف هذا النوع من التعلم عند حد المعرفة السطحية وحزن المعلومات بل يركّز على الفهم العميق والاستقصاء الدقيق، وقدرة المتعلم على بناء معنى لما يتعلمه، وبناء المعرفة بنفسه، وقدرة على تطبيق ما يتعلمه ميدانياً لحل مشكلات واقعه اليومي، واتخاذ القرارات المناسبة حيالها (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٤م، ٤٥).

وبالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي يلاحظ كثيراً من المصطلحات المرادفة لمفهوم التقويم الواقعي، ومنها: التقويم الأصيل، التقويم القائم على الأداء، التقويم البنائي ، تقويم الكفاءة، التقويم المتوازن. ولعل أكثرها شيوعاً ما يعرف بالتقويم البديل، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم الأصيل، أو الواقعي حيث أنها تجمع بين ثناياها مضامين المصطلحات والمفاهيم الأخرى لهذا النوع من التقويم (الشامسي، ٢٠٠٧م، ٤). ويشير مفهوم التقويم الواقعي إلى استخدام معارف الطلبة ومهاراتهم المتنوعة لحل المشكلات التي تواجههم على نحو خلاق وفعال (Wiggins, 1993). وهو تقويم حقيقي يقيس أداء المتعلم في مهمات ذات معنى، وقريبة بقدر الإمكان من مواقف الحياة الواقعية (Mueller, 2009). وتعرّفه رابطة تطوير الإشراف والمناهج الأمريكية (<http://www.ascd.org>) بأنه التقويم الذي يقيس بواقعية المعارف والمهارات التي يحتاجها الطالب للنجاح في حياته في سن الرشد. كما يعرف بأنه تقويم أداء الطلبة بأساليب مقننة تساعدهم على إظهار المهارات والمعارف التي اكتسبوها في وقت سابق (Ryan, 1994).

وهذا النوع من التقويم حقيقي يشجّع الطلبة على ممارسة التفكير الناقد، واكتساب المهارات التي يحتاجون إلى تطبيقها في العالم الواقعي (Hiebert, & Afflerbach, 1994). ويقيس

ويقصد بالتقويم الأكاديمي المعتمد على الأداء في الدراسة الحالية: تقويم أداء الطلبة بالنظر إلى ما يقومون به من مهام أكاديمية خلال الفصل الدراسي، بالاعتماد على الأساليب الحديثة في التقويم التربوي المرتبط بالواقع.

المهارات المتعددة للطلبة

يقصد بالمهارات المتعددة للطلبة في الدراسة الحالية: المعارف والخبرات، ومهارات الحياة المتنوعة التي يتوقع أن يكتسبها الطلاب والطالبات خلال سنوات دراستهم، ويمكن لهم توظيفها لمواجهة مشكلاتهم المستقبلية.

الإطار النظري:

أولاً: المفاهيم الفلسفية للتقويم الواقعي:

تعدّ مفاهيم القياس والتقويم التربوي من المفاهيم الشائعة في مؤسسات التعليم العام والعالي، وذلك لارتباطها المحوري بالحكم على مستوى أداء كل من الطلبة، والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس.

لقد حرت العادة أن يتم تقييم المعلمين والأساتذة لأداء الطلبة في الصفوف التقليدية بالتركيز على قدرتهم في استرجاع المعلومات واستيعاب علاقات بسيطة بين الأفكار. أما في الصفوف التي يركّز فيها الطلبة على مهارات حل المشكلات، والمشاركة في عمليات تحليل تعاونية للتوصل إلى إجابات مختلفة للمشكلة الواحدة بالاستناد إلى مجموعة من القواعد فإنهم في هذه الحالة يطبقون ما يعرف بالتقويم الواقعي (Anderson & Puckett, 2003).

وعلى الرغم من حداثة تجارب المؤسسات التعليمية بمفاهيم وأدوات التقويم الواقعي وتطبيقاته المختلفة؛ إلا أنه بدأ يأخذ حيزاً كبيراً من اهتمام التربويين والأكاديميين، كونه يركّز على التعلم الهادف، وتطوير أساليب التقويم التي تجسد التحديات الحقيقية وتعالج أوجه القصور في الاختبارات التقليدية، والاستعاضة عنها باختبارات تتطلب توضيحاً وفهماً ومهارة في أطر تطبيقية، أو إجرائية، أو مفتوحة النهاية (الجراح، وبشارة، ٢٠٠٢م، ١٢).

العشرين تقريباً، وذلك من خلال استخدام الاختبارات لمراقبة مخرجات النظام التربوي والتحكم في أداء عملياته، وتزويد القادة التربويين وصانعي السياسات التربوية بمعلومات عن فعالية النظام التربوي من خلال مقارنته بمعايير الأداء العالمية (السعودي، ١٤٣٢هـ، ٣١).

وبتطور مفاهيم وأساليب التقويم التربوي منذ أواخر القرن الماضي، ظهرت وظائف أخرى للتقويم أعطته دوراً أساسياً في عمليات التعليم والتعلم، وأضيفت بذلك إلى الوظائف السابقة وظيفتان مهمتان، هما: التقويم للتعلّم Assessment for Learning، والتقويم كعملية تعلّم Assessment as Learning. ويركز التقويم للتعلّم على الأغراض البنائية للتقويم، وتقديم تغذية راجعة للطالب تساعده على تجويد تعلمه (Mueller, 2009). وهذا الأسلوب أسهم بدوره في أن يكون للتقويم التربوي الحديث قوة فاعلة لدعم التعلم، وآلية للإبداع الفردي، ومساعدة المتعلمين ليصبحوا أكثر اعتماداً على الذات، وأكثر دراية في رسم مسار تعليمهم (Nitko, 2004).

ويساعد التقويم التربوي الحديث في تنمية قدرة الطلبة على التعلم الفاعل، وتحديد التوقعات الأكاديمية الشخصية، واكتساب المعارف والمهارات. كما يساعد أعضاء هيئة التدريس في تكييف العملية التعليمية وفقاً لاحتياجات الطلبة، وتعريفهم بمستويات الأداء المتوقعة من طلبتهم، في تأكيد على الارتباط المباشر والتكامل بين التوقعات والمستويات وعملية التعليم والتقويم (علام، ١٤٢٥هـ، ٧٠). كما يوضحه الشكل رقم (٢)

التقويم القائم على الأداء ما اكتسبه الطلبة من معارف ومهارات، وقدرتهم على تطبيقها في سياقات حقيقية (Darling & Others , 1995).

ويشير فيث وتود Faith & Todd (1999) إلى تميّز التقويم القائم على الأداء بثلاث خصائص عامة، هي: أنه تقويم بديل عن الاختبارات، تقويم حقيقي يقوم على الواقع، وتقويم تطبيقي عملي.

يتضح من خلال التعريفات السابقة بأنّ هناك تداخل كبير بين مفاهيم التقويم الواقعي، والتقويم البديل، والتقويم المرتكز على الأداء. وإزالة هذا التداخل يمكن القول بأنّ هذه المفاهيم متكاملة مع بعضها؛ لأنّ قصور الاختبارات التقليدية فرض البحث عن أساليب تقويم بديلة تركز على قياس الأداء المعرفي والمهاري للطلبة بأساليب مقننة يمكن من خلالها تكوين خبرات متنوعة وتوظيفها في مواقف حقيقية على نحو إبداعي وفعال، وذلك بتطبيق أسلوب التقويم التربوي الواقعي. كما يوضحه الشكل رقم (١).

الشكل رقم (١)

تكامل مفاهيم التقويم التربوي الواقعي *



* الشكل من تصميم الباحث.

ثانياً: تطور وظائف التقويم التربوي :

ارتبطت وظيفة التقويم التربوي بحاجات المجتمع وأوضاعه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. ويعدّ التقويم للاختبار والحصول على الشهادة وتقنين القبول ومراقبة النتائج من أقدم وظائف التقويم وأكثرها شيوعاً. أمّا استخدام التقويم لأغراض المساءلة فقد بدأ منذ العقد السادس من القرن

المستخدمة، أو المستفيدين، أو المعايير التي بني عليها التقييم، أو القرارات التي ستخذ بالاستناد إلى نتائج التقييم (الحكمي، ١٤٢٨هـ، ٨). لكن كايفر (Kifer, 2001) قدّم تصنيفاً لتقييم تحصيل الطلبة تبعاً لعدد من الاعتبارات المهمة، كالمهدف من التقييم، والمستهدفين به، ونمط أدوات التقييم. ويوضّح الجدول رقم (١) أصناف تقييم تحصيل الطالب.

جدول رقم (١)

أصناف تقييم تحصيل الطالب *

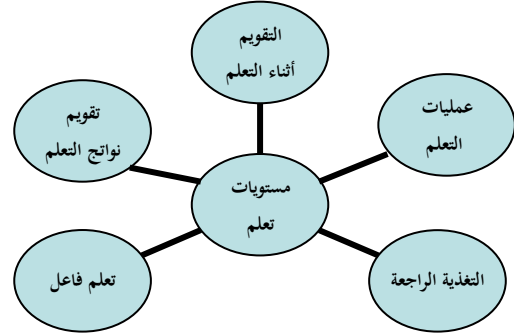
أنواع التقييم	أساس التصنيف
<ul style="list-style-type: none"> - تقييم التحصيل الدراسي. - التقييم لتحسين عملية التدريس. - توفير المعلومات لاستخدامها في المساءلة أو المحاسبة. 	الهدف من التقييم
<ul style="list-style-type: none"> - مراقبة التقدم في التحصيل على مدى الوقت. - منح الشهادات الدراسية. - الترخيص والاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية. - تقييم فاعلية المؤسسة التعليمية. - المقارنة بين المؤسسات التعليمية. 	وظيفة التقييم
الطلبة / المؤسسات التعليمية.	المستهدفون بالتقييم
<ul style="list-style-type: none"> - تبني عليه قرارات مصيرية تحمّ الطلبة وأولياء أمورهم. - لا تبني عليه قرارات مصيرية عن الطلبة. 	القرارات المبنية على نتائج التقييم
<ul style="list-style-type: none"> - تقييم الوضع الحالي للتحصيل الدراسي. - تقييم التغير والتقدم الذي يحصل في المستوى الدراسي. 	استخدام نتائج التقييم
<ul style="list-style-type: none"> أدوات تقليدية: - اختبارات متعددة الاختيارات. - اختبارات معيارية. التقييم الحقيقي: - تقويم الأداء. - تقويم ملفات أعمال الطلبة. 	نمط أدوات التقييم

*Kifer, 2001

يتضح من الجدول رقم (١) أنّ تصنيف التقييم التربوي يرتبط غالباً بالأسس التي يتم بناء عليها؛ إذ لا يمكن إجراء تقييم

شكل رقم (٢)

الارتباط والتكامل بين عمليات التعليم والتقييم التربوي *



يتضح من الشكل رقم (٢) أنّ التوقعات، أو المستويات هي التي توجّه عمليتي التعليم والتقييم، وهو ما يتطلب من المعلم توجيهه تدريسه نحو التقييم، بشرط أن يكون التقييم واقعياً، يساعد على استفادة الطلبة والأساتذة من المعلومات المستمدة من التقييم في إثراء التعلم وتحسينه (علام، ١٤٢٥هـ، ٧٠).

لقد أصبح هذا الدور الجديد للتقييم التربوي أكثر ظهوراً وانتشاراً، لقدرة على التأثير الإيجابي في عمليات التعلم، والنمو المعرفي للطلبة، وتحفيزهم على مواصلة التعلم (السعدوي، ١٤٣٢هـ، ٣٢) واكتسابهم لمهارات وخبرات تستمر معهم مدى الحياة.

ثالثاً: تصنيف أنواع التقييم التربوي :

يتفق التربويون على أنّ المتعلم يعدّ أهم المدخلات والمخرجات الرئيسة التي تتكون منها المنظومة التربوية، وأحد الأركان الأساسية للتقييم في العملية التربوية. ولذلك يتطلب تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المستهدفة تقويم شخصية الطالب ككل متكامل بحيث يتمّ تقييم التحصيل الأكاديمي، وتقييم المهارات والاتجاهات والميول، وكذلك نموه العقلي والروحي والاجتماعي والأخلاقي (سيد، وسالم، ١٤٢٦هـ، ٦٠).

وتشمل أدبيات القياس والتقييم التربوي أنواعاً متعددة لتقييم التحصيل تبعاً لمهدف التقييم، أو وظيفته، أو المقاييس

المتعلم من حالة تذكر المعرفة إلى استخدام مهارات التفكير العليا، والمشاركة بفاعلية في عمليات التقويم (بغداد، ٢٠٠٤م). ويتميز هذا النوع من التقويم بأنه يسهم في تشكيل شخصية مستقلة لكل طالب، وتزويده بمعارف ومهارات متنوعة تمكنه من الاستفادة منها في مواقف حياتية حقيقية آنية، أو مستقبلية.

رابعاً: الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم الواقعي :

يؤكد عدد من خبراء القياس والتقويم التربوي على أنّ المجالات الأساسية لتقويم المتعلم تشمل تقويمه معرفياً وعقلياً ومهارياً ونفسياً، إلى جانب تقويم المتعلم اجتماعياً وسلوكياً من خلال تعامله مع الآخرين (صبري، وآخرون، ١٤٢٩هـ، ٩٧). وهو ما يمكن أن يتحقق بشكل جزئي من خلال عمليات التقويم التقليدي.

وعلى الرغم من أهمية الأساليب والنماذج التقليدية للتقويم التربوي، وتأكيد التربويين على تكاملها مع أساليب ونماذج التقويم الواقعي؛ إلا أنّ هناك فروقاً مهمة بينهما يمكن توضيحها من خلال الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم الواقعي *

التقويم الواقعي Authentic Assessment	التقويم التقليدي Traditional Assessment
- يعزز التكامل بين المعرفة، والمهارات والمخبرات.	- يركّز بشكل كبير على قياس الجوانب المعرفية.
- ينسق مع الطلبة لتحديد المهارات المستهدفة.	- يحدد المهارات المستهدفة للطلبة نيابة عنهم.
- يشجع على التفكير لتوليد الأجوبة المحتملة.	- يشجع الطلبة على حفظ الإجابات الصحيحة.
- يهدف إلى تعزيز وتنمية المهارات ذات المغزى.	- يهدف إلى قياس المعرفة المكتسبة في الماضي.
- يؤكد على كفاءة الطلبة في مواجهة العالم الحقيقي.	- يركز على تطوير مجموعة من المعارف النظرية.
- يؤكد على مبدأ " كيفية المعرفة " .	- يؤكد على مبدأ " ماهية المعرفة " .
- يشجع الطلبة على التعلم مدى	- يقيس مدى فهم الطلبة للمعرفة في

موضوعي دون تحديد الهدف منه، ومعرفة المستهدفين بعملية التقويم، واختيار أفضل الأنماط والأدوات التي يمكن توظيفها لتحقيق أهدافه، وهو ما سيسهم بشكل كبير في إنجاح عمليات تقويم التحصيل الدراسي. وفي السياق ذاته هناك أنواع متعددة للتقويم التربوي يمكن تصنيف أهمها فيما يأتي:

- التقويم القبلي Pre Evaluation، ويجرى قبل البدء بالتدريس للوقوف على النقطة التي يبدأ منها، وتسهم البيانات التي يوفرها في اتخاذ القرار التعليمي المناسب لخبرات الطلبة ومعارفهم.
- التقويم البنائي Formative Evaluation، ويسير جنباً إلى جنب مع التدريس ليمدنا بمعلومات عن مدى تقدم الطلبة، وتوجيه التدريس وإداراته بأساليب أفضل تؤدي إلى تحسينه.
- التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation، ويقوم بدور مهم في تحديد طبيعة الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطلبة خلال دراستهم، واتخاذ القرارات الملائمة لمعالجتها بما يسهم في تحسين أدائهم وقدراتهم.
- التقويم النهائي Summative Evaluation، ويجرى بعد الانتهاء من تدريس جزء من المقرر الدراسي، أو بعد تدريسه كاملاً. ويهدف إلى الوقوف على مدى النجاح في تحقيق الأهداف التعليمية للمقرر الدراسي الذي ينصب عليه التقويم، ومن خلاله يتم تقدير أداء الطلبة ودرجاتهم، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن أوضاعهم الدراسية.
- التقويم الأصيل Authentic Evaluation، ويسمى كذلك تقويم الأداء، والتقويم البديل. ويكون المتعلم خلاله نشطاً يؤدي مهاماً حقيقية وشيقة يوظف من خلالها قدراته ومعارفه ومهاراته ليتوصل إلى منتج يعبر عن حقيقة أدائه. ويؤكد التقويم الأصيل على أن ينتقل

دون الاهتمام ببقية نتائج عمليات التعلم. أما التقويم الواقعي فإن له أهدافاً متعددة لا تقتصر على الجوانب المعرفية لدى الطلبة، بل تتجاوزها إلى تطوير كفاياتهم المتنوعة وقدرتهم على توظيفها في حياتهم العملية.

ويهدف التقويم الواقعي إلى تطوير المهارات الحياتية الحقيقية للطلبة وتنمية مهاراتهم العقلية العليا، وتعزيز قدراتهم على ممارسة التقويم الذاتي، واستخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم (عوض، ٢٠٠٨م). ويشير (Pett, 2000) إلى أن التقويم الحقيقي يهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على الاستجابة لمهام التعلم ومشكلات الواقع الحياتي، وليس مجرد اجتياز اختبارات تمّ تحديدها مسبقاً، والاعتماد على معايير واضحة تجعل رؤية الطلبة أكثر وضوحاً، وتتيح لهم الدخول في جوهر التعلم.

ومن الأهداف الرئيسة للتقويم الواقعي، تشجيع المهارات المعرفية العليا (التحليل والتكيب والتقييم) ، وتحفيز الطلبة لبناء وتطوير الأفكار الإبداعية الجديدة خلال عمليات التعليم والتعلم ونتائجها، وتعزيز التكامل بين المهارات المتنوعة للطلبة بطريقة شمولية، إضافة إلى تعزيز قدراتهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بأعمالهم وأدائهم (Huba & Freed, 2000). كما يهدف التقويم الواقعي إلى تطوير معارف الطلبة ومهاراتهم التي حصلوا عليها خلال سنوات الدراسة بما يملكونها من مواجهة تحديات العالم الحقيقي (Mcdonald, 1992, p.56).

من خلال ما سبق يمكن إيجاز أهم أهداف التقويم الأكاديمي الواقعي فيما يأتي:

- تطوير المهارات الحياتية التي يحتاج الطلبة إلى الاستفادة منها في مواقف حقيقية.
- تشجيع الطلبة على استخدام المهارات المعرفية العليا: التحليل، والاستنتاج، والتكيب، والتقييم، وتطوير الأفكار الإبداعية. بدلاً من الاكتفاء بمهارات التفكير

التقويم التقليدي Traditional Assessment	التقويم الواقعي Authentic Assessment
وقت محدد.	الحياة.
- يشجع على المنافسة بين الطلبة.	- يؤكد على التعاون والمشاركة بين الطلبة.
- يوفر حلولاً تقليدية للمشكلات الفردية البسيطة.	- يشجع الطلبة على إيجاد حلول إبداعية لمشكلات حقيقية.
- يعطي الأولوية للنتائج النهائية للطلبة.	- يعطي الأولوية لتسلسل عمليات التعلم.

(Johnson, 2002)*

يتضح من الجدول رقم (٣) أفضلية التقويم الواقعي وأثره المهم في تعزيز التكامل بين المعرفة والمهارة والخبرة، وتأكيد على مبدأ " كفية المعرفة " ، وتشجيع التعاون بين الطلبة لإيجاد حلول إبداعية لمشكلات حقيقية.

كما يشير (Reeves & Okey 1996) إلى أن الفرق الجوهرية بين التقويم التقليدي والتقويم الواقعي هو درجة صدق المهمة وصدق الظروف التي يتم فيها التقويم؛ ففي التقويم الواقعي تتوافر درجة كبيرة من الصدق والتطابق مع الواقع ومع ما يفرضه من ظروف ومتغيرات، وهو ما لا يتوفر في التقويم التقليدي (شحاته، ٢٠١٠م، ٩٩).

خامساً: أهداف التقويم الأكاديمي الواقعي :

إنّ الهدف من العملية التعليمية هو إكساب الطلبة المهارات والمعارف والخبرات والاتجاهات اللازمة لخوض معترك الحياة بثقة ونجاح، والإسهام في تطوير المجتمع بأكبر قدر من الفاعلية. وهو ما يمكن تحقيقه بتغيير طرق التدريس والتقويم لتحسين عملية تعلم الطلبة، وربط ذلك بما يتعرض له الطلبة من خبرات في المساقات الأخرى، كالمكتبة، والأنشطة الطلابية، والأبحاث المختلفة (بو جمعه، ويامنة، ٢٠٠٨م، ٣٤٢)، ما يعني توظيف أساليب غير تقليدية لتقييم أداء الطلبة بشكل عام.

وتركز أساليب التقويم التقليدي وأدواته على الكشف عن مقدار المعرفة المختزنة في أذهان الطلبة كهدف رئيس ووحيد،

- الدنيا: الحفظ، والفهم، والتذكر. وهي من المهارات التي يركز عليها التقويم التقليدي بشكل كبير.
- تعزيز قدرة الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي وتقويم زملائهم، وزيادة الثقة بأنفسهم لمواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم العلمية والعملية.
- سادساً: أسس التقويم الأكاديمي الواقعي:
يؤكد التقويم الواقعي على ضرورة الاتساق بين عمليات التدريس والتعلم والتقويم، والتكامل بينها. كما يتسم بالذاتية، ولذلك يجب أن تؤخذ تصورات ومعتقدات الطلبة في الاعتبار بما يساهم في التأثير على تعلمهم بشكل فعال (شحاتة، ٢٠١٠م، ١٠١).
- والتقويم الواقعي عملية مستمرة يتم من خلالها قياس أهداف التعلم بهدف تعزيز التكامل بين المعرفة المكتسبة والمعارف والمهارات المستندة على الأداء والتي تتطلب توظيف الخبرات السابقة للطلبة في مواقف واقعية (Chatterji, 2003). وهو أيضاً تقويم أكاديمي يركز على قياس عمليات التعليم ونتائجه النهائية، والعمليات العقلية العليا، كال تفكير، والاستنتاج، وحل المشكلات. ويتضمن مهاماً جذابة تستثير مهارات التفكير العليا، ويتيح التقويم الذاتي لكل من الطلبة والمعلمين، ويوظف أدوات وأساليب متعددة لتحقيق الأهداف التعليمية، وهو بذلك يستخدم لأغراض بنائية (السعدوي، ١٤٣٢هـ، ٧٢) ويدعم الاتجاهات الحديثة للتقويم التربوي.
- ويختص التقويم الأكاديمي الواقعي بعدة أسس مهمة، يمكن إنجازها فيما يأتي :
- التقويم الواقعي إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم ويربطهما معاً بقصد تحقيق كل طالب لمحكّات الأداء المطلوبة وتوفير التغذية الراجعة الفورية حول إنجازاته بما يساهم في توجيه مسيرته التعليمية، ومواصلة عملية التعلم، وبذلك فهو يهتم بجوهر عملية التعلم ومدى امتلاك الطلبة للمهارات المنشودة.
- يراعي التقويم الواقعي العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف عند الطلبة، وذلك بإشغالهم بنشاطات تستدعي حل المشكلات، وبلورة الأحكام واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم.
- يقتضي التقويم الواقعي أن تكون المشكلات والمهام، أو الأعمال المطروحة للدراسة والتقصي واقعية وذات صلة بشؤون الحياة العملية التي يعيشها الطالب في حياته اليومية.
- إنجازات الطلبة هي مادة التقويم الواقعي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها، ويقتضي ذلك أن يكون التقويم الواقعي متعدد الجوانب والميادين، متنوعاً في أساليبه وأدواته.
- التقويم الواقعي يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم، وذلك من خلال توفير العديد من نشاطات التقويم التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طالب، وبالتالي هو عملية إنتاجية تفاوضية تحبب لكل طالب فرصة التقييم الذاتي وفق محكّات أداء المعلومة لديه .
- التقويم الواقعي محكي المرجع يقتضي تجنب المقارنات بين الطلبة، والاعتماد على معايير أداء الجماعة (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٣م، ٣٢) .
- يركز التقويم الواقعي على المهارات التحليلية للمتعلم، وينمي الإبداع، ويعكس المهارات الحقيقية في الحياة ممارسةً واتقاناً، ويهتم بتطوير المهارات ذات المعنى لدى المتعلم، وبذلك فهو يعدّه لمواجهة المشكلات ومحاولة حلها، ويشجعه على التعلم مدى الحياة (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٤م، ٦٠).
- يجب أن يكون المتعلم نشطاً وفعالاً خلال عملية التعلم ومشاركاً في عملية التقويم، مدركاً لما يحققه من تقدم أثناء تعلمه. وهو

• العدالة والفرص المتكافئة لجميع الطلبة للمشاركة، والتعاون مع أقرانهم لإنجاز أنشطة مفيدة ذات مغزى (علام، ١٤٢٥هـ، ١٣٤-١٣٥).

سابعاً: مبررات تبني المؤسسات التعليمية للتقويم الأكاديمي الواقعي:

توصلت نتائج عدد من الدراسات في مجال تقويم الطلبة إلى قناعة تامة بأن أفضل الطرق لتغيير استراتيجيات التعلم وتطويرها هي العمل على تغيير وتطوير نظم التقويم التربوي، الأمر الذي سيسهم في تحسين الأداء وزيادة التحصيل العلمي، ومواجهة قصور أساليب التقويم التقليدي.

حيث أشار الحكمي (١٤٢٨هـ) إلى أنّ الاختبارات التقليدية لا يمكن الاعتماد عليها لتقويم مخرجات التعليم، أو استخدامها كأداة للمساءلة والمحاسبة. كما أنّ نتائج هذه الاختبارات لا يمكن الاستفادة منها في التعرف على الفروق بين مختلف فئات الطلبة لبناء سياسات، ووضع إجراءات لتقليص الفجوة في التحصيل بين هذه الفئات.

ويؤكد خبراء التعليم والإدارة التربوية على أهمية التقويم التربوي كأحد العوامل الرئيسة لتحسين مستوى الأداء المعرفي والمهاري للطلبة والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وكذلك القيادات المدرسية والجامعية في الكليات والأقسام الأكاديمية، كونه يقدّم لهم مؤشرات حقيقية عمّا تحقق من أهدافها التربوية والتعليمية، وما يعكسه من نتائج على مخرجاتها ومكتسباتها الآنية والمستقبلية.

وخلال السنوات الأخيرة تزايد اهتمام المؤسسات التعليمية بعمليات التقويم التربوي عامة وتقوم الطلبة خاصة، وذلك نتيجة لمجموعة متعددة من المبررات، من أبرزها: المنافسة في مجتمع المعرفة وما يقتضيه ذلك من استهداف الجودة والتميز في النتائج التعليمية، ومن ثمّ تصاعد حركة المسؤولية أو المحاسبية (Accountability)، ووعي المجتمعات بمتابعة جهود القائمين على التعليم، وما قدموه من إنجازات (بغدادى، ٢٠٠٤م).

تقويم متكامل يركّز على تقويم العمليات والنتائج. ويعطي المتعلم مجالاً للدفاع عن أدائه بالحجج والبراهين، وتبريرها منطقياً وعملياً (مخفوظ، ٢٠٠٩م، ٢٩).

- يقوم على مهام حقيقية تعلّم الطلبة الأعمال التي تواجه الكبار في مجال عملهم (Wiggins, 1998,24).
- الشمولية: لا يقتصر على قياس المعرفة فقط، بل يشمل جوانب أخرى كالإتجاهات والقيم والمهارات.
- الاستمرارية: تسير عملية التقويم مصاحبة لعملية التدريس، ولجميع الأنشطة التي يقوم بها الطلبة.
- الاقتصادية: تنفذ عمليات التقويم بأقل جهد وكلفة مادية، وذلك نتيجة لحسن اختيار أساليب وأدوات قياس النتائج المستهدفة.
- التعاونية: يتطلب تعاون الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لتحديد أفضل معايير تقييم الأداء.
- الديمقراطية: يتيح للطلبة المشاركة في اختيار معايير الأداء المرغوبة.
- المرونة: يتيح استخدام استراتيجيات وأدوات متنوعة لتقييم الأداء والخبرات والمهارات (البطش، ٢٠٠٥م، ٤٥).
- الارتباط بالنتائج التعليمية المرجوة من الطلبة، واختيار المعارف والمهارات لتكون موائمة للمستويات والنتائج.
- وضوح المهام التي يكلف الطلبة بها، وشروطها، ومحكات تقدير الأداء، وصياغة التعليمات المتعلقة بها في عبارات بسيطة يمكن لهم فهمها.
- التركيز على مواقف حياتية مرتبطة بالواقع الفعلي للطلبة، لاستثارة اهتمامهم، وتوظيف مهاراتهم وخبراتهم في حياتهم المستقبلية.
- تحفيز الطلبة للمشاركة لتوظيف مهاراتهم وخبراتهم في حل مشكلات ومواقف حياتية مختلفة.
- التكامل بين توظيف معارف ومهارات الطلبة، وبين إتجاهاتهم وعاداتهم العقلية.

جمع الشواهد حول تعلم الطالب ونموه في سياق حقيقي وتوثيق تلك الشواهد (Ryan, 1994). والسمة المميزة للتقويم الحقيقي هي أنه غير سطحي أو متصنع، ولكنه مأخوذ من حياة الإنسان ومحيطه. ولجعل التقويم حقيقياً ظهرت أساليب متنوعة سميت بالتقويم البديل Alternative Assessment التي تتضمن استخدام استراتيجيات متنوعة، كتقويم الأداء، وتقويم ملف الطالب، والتقويم القائم على الملاحظة، وغيرها بدلاً عن الاقتصار على الاختبارات التقليدية (ASCD, 2005) التي تركز على المهارات العقلية الدنيا كالتذكر والفهم، وإغفال بعض الكفايات المهمة التي يفترض أن يتعلمها الطالب. ويوضح الجدول رقم (٣) أبرز التحولات في أغراض التقويم التربوي .

جدول رقم (٣)

أبرز التحولات في أغراض التقويم التربوي*

التحول إلى	التحول من	مجال التحول
التقويم للتعلم .	الاقتصار على التقويم للمحاسبية	أغراض التقويم التربوي
التقويم الحقيقي والتركيز على استخدام المهارات في سياق واقعي .	التقويم البعيد عن السياق الواقعي	علاقة التقويم بالواقع
مقاييس متعددة تشمل الاختبارات والتقويم البديل (مثل تقويم الأداء وملفات الأعمال).	من مقياس منفرد (الاختبار مثلاً)	التحول في عدد المقاييس ونوعها
أبعاد تعلم متعددة ومتداخلة .	بعد مفرد واحد	أبعاد التعليم ومعايره
أبعاد متعددة (الذكاء المتعدد) .	أبعاد قليلة: مهارات عددية ونقطية	أبعاد الذكاء

*الحكمي (١٤٢٨هـ) .

٣. تغيير طبيعة الأهداف التربوية:

فرضت المتطلبات المتجددة للتنمية ضرورة التركيز على أهداف تربوية تبني على معايير (Standards) عالية المستوى، تتضمن الكفايات المهمة للحياة، وخاصة سوق العمل، ومنها التفكير الإبداعي، واتخاذ القرار، وحل المشكلات،

كما أسهمت عدد من المبررات بإعادة النظر في أساليب وأدوات التقويم التقليدية التي توظفها المدارس والجامعات للكشف عن مستوى التحصيل العلمي لطلبتها، لعل من أهمها: التأكيد على الشخصية المتكاملة للمتعلم، ونظرية الذكاءات المتعددة، وتحول مفهوم التعلم إلى: لنعرف، لنعمل، لنعيش مع الآخرين، لنكون، والتأكيد على مبدأ: التعلم للتميز، والتميز للجميع (مخفوظ، ٢٠١١م، ٢٥).

ويمكن إيجاز أهم مبررات تبني المؤسسات التعليمية

للتقويم الأكاديمي الواقعي فيما يأتي:

١. التحول في أغراض التقويم التربوي:

شهد العقد الماضي تركيزاً كبيراً من التربويين على أهمية إعادة النظر في أغراض التقويم التربوي؛ فبعد أن كان التركيز على تقويم التعلم Assessment of Learning من خلال استخدام التقويم النهائي في نهاية الصفوف الدراسية، أصبح التركيز في معظم جهود إصلاح التقويم على مفهوم التقويم للتعلم Assessment for Learning وهو استخدام التقويم الصفي لتحسين التعلم، وهذا التحول أدى إلى توجيه انتباه التربويين إلى أنه وإن كان تقويم التعلم الذي يهدف إلى المحاسبية جزءاً مهماً من أي نظام للتقويم، إلا أن غرض التقويم يجب أن يكون لتحسين التعلم من خلال جعله عنصراً أساسياً في عملية التعليم والتعلم، واستخدامه كأداة لتوفير شواهد موثقة حول ما يعرفه الطالب، ويستطيع عمله في سياق حقيقي واقعي، واستخدام هذه الشواهد كتغذية راجعة تسهم في تحسين عملية التعليم والرفع من مستوى تعلم الطالب (الحكمي، ١٤٢٨هـ، ١٤).

٢. التحول في علاقة التقويم بالواقع :

صاحب التحول في أغراض التعلم تحولاً في فلسفة الممارسات التقويمية وأساليبها، حيث برز التركيز على ربط التقويم بالحياة وذلك من خلال تبني التقويم الحقيقي Authentic Assessment وهو العملية التي يتم من خلالها

واضحة (Nitko, 2004). وهذا لا يتوفر إلا بتطبيق أساليب واقعية للتقويم الأكاديمي.

ثامناً: متطلبات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة للطلبة:

أدت التحولات المتعددة في أغراض التقويم التربوي إلى توجه المؤسسات التعليمية لتطبيق أساليب وأدوات حديثة للتقويم الأكاديمي، تهتم باكتشاف قدرات الطلبة ومهاراتهم في سياق حقيقي، وهو ما يتطلب حشد الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لتحقيق أفضل النتائج.

وقبل شروع المؤسسات التعليمية في توفير متطلبات تطبيق التقويم الواقعي يجب عليها توعية الطلبة والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس بأن التعلم أكثر أهمية من منح الدرجات، وهو ما يفترض تجنب وسائل التقييم التي تزيد من القلق والمنافسة، وأن تكون عمليات التقويم الواقعي عبارة عن تجارب تعليمية بالإضافة إلى كونها أدوات تقييم. والعمل على توفير تغذية راجعة فعالة يمكن الاستفادة منها (Matiru, 2000) لملاحظة ما تم تحقيقه من أهداف التقويم، والعمل على تطوير وتحسين أساليبه وأدواته.

ويشير (Nitko, 2011) إلى أنّ من المتطلبات المهمة لتطبيق التقويم الواقعي في المؤسسات التعليمية ما يأتي:

- تبنى القيادات التعليمية لمبدأ تطبيق التقويم الواقعي واتخاذ القرار باستخدام أساليبه وأدواته.
- التخطيط لكي يكون تطبيق التقويم الواقعي متكاملًا مع عمليات التعليم والتعلم.
- تحديد المتطلبات النظامية والقانونية لتطبيق التقويم الواقعي.
- تحديد الغايات المنشودة ووصف الأهداف التعليمية العامة.
- تحديد المسؤوليات المهنية والأخلاقية المترتبة على تطبيق التقويم الواقعي.
- نشر ثقافة التقويم الواقعي بين المعلمين والطلبة.

والتعلم الذاتي، والتعاون، وإدارة الذات. فالتركيز على هذه الكفايات وعدم الاقتصار على أهداف المحتوى أدى إلى الاتجاه لتحديد نتائج تعلم نهائية أكثر شمولية (Marzano, & McTighe, 1993).

إنّ هذا التغيير في الأهداف التربوية جاء ليشمل مهارات الحياة والكفاية الشخصية والتحول من أساليب التقويم التقليدية إلى أساليب بديلة تركز على تقويم أداء الطلبة في سياق حقيقي يناسب الأهداف ونتائج التعلم ذات العلاقة بالتعلم مدى الحياة (الحكمي، ١٤٢٨هـ، ١١).

٤. السليبات المترتبة على أساليب التقويم التقليدي:

لقد صاحب ترسيخ الاختبارات التقليدية كوسيلة وحيدة للتقويم التربوي، ظهور بعض الممارسات غير الإيجابية في الجامعات، كالتدريس من أجل الاختبارات التي قد لا تعطي معلومات دقيقة وثابتة حول قدرات الطلبة في بعض المواد الدراسية، واهتمامهم بالحصول على درجات عالية، وبالتالي تضخم درجات الطلبة من سنة لأخرى وعدم وجود مبرر منطقي لذلك التضخم (الحكمي، ١٤٢٨هـ، ١٦).

٥. العلاقة بين التقويم والتعليم والتعلم:

تؤكد النظرة الحديثة للتعلم على أن التقويم والتعلم مرتبطان بدرجة كبيرة، بل إنهما عملية واحدة متكاملة، ويؤدي الفصل بينهما إلى إهمال الطلبة للكفايات التي لا تدخل في التقويم. ويؤثر التقويم على التعلم لأن التدريس عادة يوجه نحو ما سيتم تقويمه وما يتم تدريسه للطلاب هو ما سيتعلمه بالفعل (Marzano, 1993).

٦. عدم فاعلية الأساليب التقليدية للتقويم

الأكاديمي:

لا توفر تقارير الاختبارات التقليدية معلومات توضح للطلاب ما يجب عليه عمله لتحسين مستوى تحصيله، واكتسابه الكفايات التي أحقق في اكتسابها سابقاً، وهو ما دعا كثيراً من المختصين إلى استخدام تقارير موضوعية عن مستوى إتقان الطالب لمهارات معينة مقارنة بمحكات ومعايير

طريقة ملهمة للمدارس والكليات والجامعات الأمريكية الأخرى، حيث قام أعضاء التدريس في الكلية بتشكيل مواقف تعليمية يمكنهم من خلالها ملاحظة أداء الطالب والحكم عليه وفق معايير محددة، وتدريب الطلبة بشكل مستمر على طرق التقييم الذاتية، والاستفادة منها لمواصلة التعلم وتقييم أعمالهم بأنفسهم (<http://www.alverno.edu>).

كما أورد (Nitko,2011) عدداً من الاستراتيجيات المهمة لتطبيق التقويم الواقعي، ومنها: توصيف المهام الأدائية المتوقعة من الطلبة، والتركيز على التقويم التربوي المصاحب لعملية التدريس، وتشجيع الطلبة على استخدام مهارات التفكير العليا والتفكير الناقد لحل المشكلات، وتحديد مستوى الإنجاز الذي تطمح المؤسسة التعليمية للوصول إليه، وتصنيف مستويات التقدم الذي حصل في أداء الطلبة والاستفادة منها لتحسين عمليات التعليم والتعلم.

ويشير خبراء القياس والتقويم التربوي إلى صعوبة تحديد استراتيجيات معينة للتقويم الواقعي يمكن تفضيلها ووصفها بالكمال والمثالية، ويعود ذلك إلى التطور المستمر في المجالات التربوية عامة، والتقويم التربوي بشكل خاص، وتنوع خصائص الطلبة وفروقتهم الفردية؛ لكنّ هناك استراتيجيات للتقويم الأكاديمي الواقعي أثبتت نجاحها، وأسهمت في تحسين أداء الطلبة، وتطوير مهاراتهم المختلفة. ومن أهم هذه الاستراتيجيات:

١. استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

Performance-based Assessment:

حيث يقوم المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية. ويندرج تحت هذه الاستراتيجية تنفيذ فعاليات عديدة، منها:

- التقديم، ويقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين
- موضوع محدد لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة.
- العرض التوضيحي لمفهوم معين، أو فكرة من خلال تجربة عملية، وربطه بالواقع.

- التأكد من صلاحية نتائج تطبيق التقويم الواقعي وموثوقيتها.

- توظيف نتائج التقويم الواقعي لتحسين أساليب وأدوات التقويم التربوي.

- تقديم التقارير الدورية عن تحصيل الطلبة بالاعتماد على معايير الأداء، وفقاً لمجالات ومحكات محددة.

ومن المتطلبات المهمة كذلك، توفير نظام فعال للتواصل مع الطلبة وأولياء أمورهم ليستفيد من المعلومات التي يوفرها التقويم الواقعي، وهو ما يجعلهم قادرين على فهم أدائهم الدراسي، ومعرفة ما المطلوب للتعلم المستقبلي وللتقويم والإتقان فيه (Wiggins,1998). وتوفير التغذية الراجعة الفعالة ذات الجودة العالية التي تعدّ عنصراً مهماً لتحقيق التقويم لأغراضه التي يأتي في مقدمتها تحسين التعلم، كونها تجعل الطالب يمتلك القدرة لتعديل أدائه للوفاء بمتطلبات معايير الأداء (الحكمي، ١٩٤٢٨، ١٩).

يتضح من خلال ما سبق بأنّ متطلبات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة للطلبة تؤكد في مجملها على تبني القيادات التعليمية لمبدأ التقويم الأكاديمي الواقعي وأساليبه وأدواته كبديل حديث لأساليب التقويم التقليدية، إضافة إلى نشر ثقافة هذا النوع من التقويم، وبناء الخطط المناسبة لإنجاحه بما يسهم في تحسين أداء كل من الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، ويعود بالنفع على المؤسسات التعليمية.

تاسعاً: استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة للطلبة:

تنوع أساليب التقويم وأدواته لتلائم الاستراتيجيات والنماذج التعليمية المختلفة، وذلك حسب الأهداف المنشودة من عملية التقويم. وقد قامت كلية Alverno بولاية ويسكونسن الأمريكية، بتأسيس منهج دراسي متمركز على الطالب، وذلك بتطبيق استراتيجية لتقييم الأداء أصبحت

وتتطلب استراتيجية مراجعة الذات توظيف عدد من أدوات التقويم المهمة، ومنها:

- سلم التقدير اللفظي: وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة.

- سجل وصف سير التعلم، وهو سجل منظم يكتب فيه الطالب عبارات حول أشياء قرأها، أو شاهدها، أو مرّ بها في حياته الخاصة، حيث يسمح له بالتعبير بحرية عن آرائه الخاصة، واستجاباته حول ما تعلمه.

- السجل القصصي: وهو عبارة عن وصف قصير من المعلم لما يفعله المعلم، حيث يدون الملاحظات المتعلقة بمهارات العمل التعاوني لدى الطلبة (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٣م، ٦٢).

- ملف إنجاز الطالب: ويمكن تعريفه بأنه تجميع هادف لأعمال الطالب ومنجزاته، يوضح جهوده وتقدمه وتحصيله في مجال دراسي معين (علّام، ١٤٢٥هـ، ١٢٠). وهو أحد الأدوات التي باتت تحتل موقعاً مهماً بين أدوات التقويم الواقعي، ويوفر معلومات مفيدة عن فاعلية التقويم التكويني المستمر لأداء الطالب، وتقدم أدلة أو شواهد موثقة على مدى تقدم تعلمه. ويستخدم ملف إنجاز الطالب ليعرض عينة من أعماله تظهر معدل أدائه، أو أحسن الأعمال التي قام بها، وهو بذلك شاهد على مهارته، وأفكاره، وميوله، وإنجازاته، وكذلك تأملاته الذاتية حول أعماله، ويمكن أن يتضمن هذا الملف تقارير منتقاه، أو مذكرات، أو قرص ليزر يخزن عليه إنجاز الطالب، أو أشرطة سمعية وبصرية (بغداد، ٢٠٠٤م). ويتيح ملف الإنجاز للآباء والمعلمين الاطلاع على ما أنجزه الطالب طوال الفصل الدراسي، وأن يصبح الطلبة شركاء في عملية التقويم، ويساعدهم على تقويم ذاتهم، والسيطرة على تعلمهم والافتخار بما يتعلمونه (فتح الله، ١٤٢٧هـ، ٢٦٨). وفي ظل التقدم التقني، وانتشار أجهزة الحاسب والاتصالات الحديثة بين الطلبة في مختلف المراحل الدراسية، يمكن تصميم ملف الإنجاز الرقمي لتوفير الوقت

- الأداء العملي لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهام محددة ينفذها عملياً.

- المعارض، بهدف عرض المتعلمين لإنتاجهم الفكري والعملية لإظهار قدرتهم على توظيف مهاراتهم العملية.

- المحاكاة ولعب الأدوار حيث ينفذ المتعلمون حواراً مشتركاً بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقياً لإظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية، والتواصل وتقديم الاقتراحات وصنع القرارات واتخاذها من خلال أفكار مهمة، أو حل مشكلة يتوقع مصادفتها في عملهم مستقبلاً.

٢. استراتيجية التقويم بالقلم والورقة Pencil and Paper : تعدّ استراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها من الاستراتيجيات الشائعة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة، وليس في كافة مجالات أداء المتعلم.

٣. استراتيجية الملاحظة Observation: وهي عملية يتوجه فيها المعلم، أو الملاحظ بمجاسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه وتقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقه وطريقة تفكيره .

٤. استراتيجية التقويم بالتواصل Communication: وتمت بجمع المعلومات من خلال التواصل المباشر مع المتعلم لمعرفة مدى التقدم الذي حققه في دراسته والتعرف على طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات.

٥. استراتيجية مراجعة الذات Reflection: ويتم من خلالها تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم هادف يسهم في تشكيل منظومة من المعارف، والاتجاهات، والخبرات التي تساعد المتعلم على الاستفادة من الأحداث السابقة والحالية وتوظيفها في السلوك المستقبلي (الملح، ٢٠٠٤م، ٥٦).

وتشجيع الطلبة لممارسة أنشطة التفكير الانعكاسي لزيادة الوعي باحتياجاتهم التعليمية (علام، ١٤٢٥هـ، ٢١٦).

٧. استراتيجية تقويم الأقران Peers Assessment : يفيد تقويم الأقران في استكمال الجوانب التي قد لا يغطيها التقويم الذاتي بشكل كاف. ويسهم في زيادة قدرة المتعلم على الاستقلالية في تقويم أعماله وأعمال الآخرين، وتطوير حس المسؤولية والتفاعل الاجتماعي، وتشجيع الطلبة على التفكير التحليلي الناقد، وتنمية بعض مهارات الحياة المهنية (السعودي، ١٤٣٢هـ، ٢٤٩). وترتبط هذه الاستراتيجية ارتباطاً وثيقاً بالتقويم الذاتي، ويمكن الاستفادة منها في عملية التعلم؛ فهي تشجع الطلبة على التفكير الناقد، وتزيد ثقتهم بأنفسهم لتحمل مسؤولية تعلمهم كما في التقويم الذاتي. ويمكن أن تساعدهم في التعرف على خصائص الأعمال الجيدة التي يكتفون بتقويمها، وفهم المادة الدراسية فهماً أفضل. ويعمل كل من التقويم الذاتي وتقويم الأقران على فهم المادة الدراسية فهماً متعمقاً، وتحويل الطالب من متلق سلبى إلى مشارك في عملية التقويم، وتقديم تغذية راجعة للطالب، وهو ما يعزز عمليات التقويم البنائى (علام، ١٤٢٥هـ، ٢١١-٢١٣).

وتعدّ استراتيجية تقويم الأقران من أفضل استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي كونها تمنح الطلبة قدراً أكبر من الاستقلالية والثقة بالنفس، وتسهم في تزويدهم بمعارف وخبرات ومهارات عملية تتيح لهم توظيفها بفاعلية في مواقف حقيقية. كما تسهم هذه الاستراتيجية في تشجيع التعلم التعاوني، وتبادل المعارف والخبرات بين الطلبة، فضلاً عن اعتزازهم بأنفسهم كونهم يمارسون أدواراً ومهام يتولاها عادة أستاذ المقرر.

٨. استراتيجية حل المشكلات Problem solving : تعرّف استراتيجية حل المشكلات بأنها سلسلة من العمليات المعرفية والمهارية يستخدمها المتعلم للوصول

والجهد والمال، وتحفيز الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لتوظيف التقنية في عمليات التقويم والمتابعة.

- خرائط المفاهيم : وهي رسوم تخطيطية متعددة الأبعاد يتم من خلالها تنظيم المفاهيم بطريقة متسلسلة تتخذ شكلاً هرمياً بحيث يوضع المفهوم الرئيس في قمة الخريطة تندرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في مستويات أدنى، مع وجود روابط توضح العلاقة بين هذه المفاهيم (فتح الله، ١٤٢٧هـ، ٢٧٩). ويسهم أسلوب خارطة المفاهيم في تزويد أستاذ المقرر بمعلومات توضح له البنية المعرفية لطلابه، واكتشاف أي سوء فهم لديهم، أو أي معوقات تحد من تعلمهم (السعودي، ١٤٣٢هـ، ٢١٩).

٦. استراتيجية التقويم الذاتي : Self Assessment تعدّ استراتيجية التقويم الذاتي وسيلة للتعلم، والمراقبة والضبط الذاتي لأداء الطالب. وتستخدم للإشارة إلى نشاط يقوم به الطالب، وهدف يعمل جاهداً لتحقيقه. ويمكن للطلبة ممارسة هذه الاستراتيجية عن طريق إجراء الاختبارات ذاتياً، واستخدام أدوات قياس متنوعة للكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم، والإجابة عن أسئلة تحفزهم على الإلقاء بانطباعاتهم الذاتية حول ما تعلموه. ويزيد التقويم الذاتي من دافعية الطالب وثقته بنفسه، والإحساس بامتلاك مقدرات تعلمه دون تدخل خارجي، ويوفر الوقت الذي يستغرقه المعلم في تقويم طلبته. كما يمكن أن يثري المناهج، ويسر التعلم المستقل (علام، ١٤٢٨هـ، ٢١١). وهو ما يساعد الطلبة على اكتساب خبرات ومهارات متعددة واستقلالية ذاتية، والنظر بإيجابية نحو كثير من جوانب العملية التعليمية. وتتطلب استراتيجية التقويم الذاتي، تحديد المستويات، أو النتائج التعليمية لضمان جودة التعليم لجميع الطلبة. ومشاركة الطلبة في تحديد محكات الأداء، وبناء المهام الأدائية، وموازين التقدير الوصفية التي تصف مستويات الكفاءة. وإتاحة الفرصة للطلبة للتصحيح الذاتي والتعلم من أخطائهم بالاستفادة من التغذية الراجعة.

- أهمية وقيمة لهم، وتستدعي تعاونهم واستخدام المعارف والمهارات المكتسبة من المنهج لمعالجة هذه المشكلات.
- تقدير درجات التقويم الحقيقي على أساس معايير أداء واضحة تكشف عن نواحي القوة لدى الطلبة، بدلاً من إظهار نواحي ضعفهم (فتح الله، ١٤٢٧هـ، ٢٨٣).
- تطبيق التقويم الواقعي والاستفادة من تقارير التغذية الراجعة (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٤م، ٤٤).
- كما أشار (Gronlund,2003) إلى عدد من المراحل المهمة لتطبيق التقويم المرتكز على الأداء، ومنها:
 - تحديد معايير أداء تكون ذات مغزى تتواءم مع معايير تطبيق المهارات في العالم الحقيقي.
 - تحديد أهداف التعلم وتطويرها بحيث تكون واقعية و قابلة للقياس.
 - تحديد مهارات الأداء المستهدفة وربطها بأهداف التعلم المعززة للأنشطة التي تتطلب توظيف المستوى الأعلى من مهارات التفكير المعرفية.
 - تطوير معايير الأداء وإبلاغها للطلبة بشكل واضح ومحدد.
 - توثيق مستويات أداء الطلبة وتوزيع درجاتهم بعدالة تناسب مع أدائهم.
 - تصميم الأنشطة التعليمية، وتوجيه تعليمات مباشرة للطلبة حول الأداء المطلوب منهم.
 - تنفيذ التقويم الواقعي بطريقة مستمرة ومتنوعة تركز على تطوير معارف ومهارات الطلبة، وإتاحة الفرصة لهم للتقييم والمراجعة الذاتية.
- حادي عشر: معوقات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية:**
 - على الرغم من الإيجابيات المتعددة لتطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي؛ إلا أنّ خبراء التقويم التربوي يتوقعون أن تصطدم الخطط الطموحة لتبني أساليب التقويم الواقعي وأدواته بعدد

- إلى هدف معين. وتتميز هذه الاستراتيجية بأنّ الطلبة يحتاجون إليها في الكثير من المواقف اليومية (السعدوي، ١٤٣٢هـ، ٢١٠) التي تواجههم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وهو ما يسهم في اكتسابهم لخبرات متعددة يمكنهم الاستفادة منها في مواقف مستقبلية.
- تجدر الإشارة إلى أنّ هذه الاستراتيجيات - باستثناء استراتيجية التقويم بالقلم والورقة - شكّلت نقلة نوعية في أساليب التقويم الأكاديمي، كونها أسهمت في تغيير كثير من طرائق التدريس، وتنوع أدوات التقويم التربوي، وهو ما انعكس إيجاباً على أداء الطلبة في زيادة معارفهم، وإثراء خبراتهم، وتحسين مهاراتهم بشكل عام.
- عاشراً: مراحل تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة للطلبة:**
 - تمر عملية تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة بعدة مراحل؛ من أهمها:
 - تحديد نتائج التعلم المرغوبة المراد تقويمها، والتي تتضمن نتائج التحصيل الأكاديمي، ونتائج الجانب الوجداني، والنتائج العملية كالمهارات والقدرات.
 - تحديد مهمات الأداء التي يؤديها الطلبة للوصول إلى النتائج المرغوبة، مثل: الأنشطة والتجارب العملية، والتقارير الميدانية، والمشروعات، والمشكلات التي يتطلب حلها الحوار والمناقشة والبحث.
 - تحديد الدلائل والمؤشرات الحقيقية التي تؤكد تحقيق الطالب للأهداف التعليمية المطلوبة.
 - تحديد وسائل وأدوات التقويم الواقعي، كسلم التقدير اللفظي، والسجل القصصي، وسجل وصف سير التعلم.
 - تحديد مهام التقويم الواقعي وصياغتها بحيث تكون من أساس المنهج ومعروفة لدى الطلبة، تراعي فروقهم الفردية، وواقعية تركز على مشكلات من حياتهم، ذات

هيئة التدريس، وبالتالي تحقيق المدارس والجامعات لغاياتها وأهدافها التربوية والتعليمية .

الدراسات السابقة:

لم يحظ مفهوم التقويم الواقعي بقدر كبير من الاهتمام إلا مؤخراً، وقد يعود ذلك لسيادة أساليب التقويم التقليدية وتبنيها من قبل عدد كبير من المؤسسات التعليمية، وهو ما أشارت إليه دراسات عديدة.

وتتسم الدراسات العربية المتخصصة في هذا المجال بقلتها، قياساً بأهمية موضوع التقويم الأكاديمي الواقعي. أما الأدبيات الأجنبية فقد تطرقت للتقويم الواقعي في مؤسسات التعليم العام على نحو خاص. كما ناقشت عدد من الدراسات والأبحاث التقويم الأكاديمي الواقعي في مؤسسات التعليم العالي ولكن على نحو أقل.

فقد أجرى (Faith & Todd, 2004) دراسة على (٧٩) طالباً من طلبة المدارس الثانوية في ولاية بنسلفانيا، بهدف تقصي أثر استخدام طرق وأدوات التقويم الواقعي مقارنة بالأساليب التقليدية، واختبار تفاعلهم مع نماذج للتقويم الحقيقي تضمنت طريقة المشروع، وصحائف الأعمال، والمواقع الإلكترونية، وغيرها . وأشارت نتائج الدراسة إلى تفضيل الطلبة لطرق التقويم الواقعي مبررين ذلك بأنها أتاحت لهم العمل ضمن مجموعات، وتمت فيهم روح الاستقلالية، وزادت من مشاركتهم في الدروس، إضافة إلى أنّ تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي أسهم في تحسين عمليات التعليم والتعلم، وأثرى معارف وخبرات الطلبة، وذلك لأنه ينسجم مع أساليب تعلمهم، ويشعرهم بأنهم أقوياء بالتعاون والعمل ضمن فريق واحد.

وقامت (Suurtamma,2004) بإجراء دراسة حالة عن تطوير أدوات التقويم الواقعي في مدارس المرحلة الثانوية بولاية أونتاريو في كندا. وهدفت الدراسة إلى استطلاع آراء معلمي مقرر الرياضيات في المرحلة الثانوية حول الخبرات

من المعوقات التنظيمية والإدارية، وذلك غير مستغرب كون هذا النوع من التقويم غير تقليدي، وبذلك سيواجه نوعاً من مقاومة التغيير، وعدم توفر الدعم اللازم لإنجاحه واستمراره. ويشير (Gronlund,2003) إلى أنّ من أهم هذه المعوقات ما يأتي :

- يحتاج الإعداد لتطبيق التقويم الواقعي إلى وقت طويل لتنفيذ عمليات الإدارة والمراقبة والتنسيق.
- صعوبة مواءمة التقويم الواقعي مع المعايير التعليمية الإلزامية لجميع الطلبة.
- يتعارض تطبيق التقويم الواقعي مع خطط المؤسسة التعليمية وأهدافها لتخريج الطلبة في مدة زمنية محددة.
- طبيعة هذا النوع من التقويم يمكن أن تؤدي إلى التحيز.
- قد تكون أساليب وأدوات التقويم الواقعي ذات طابع غير مألوف للطلبة.
- قد يصعب تطبيق التقويم الواقعي على الأعداد الكبيرة من الطلبة.
- انشغال المعلمين بهذا النوع من التقويم يؤثر على اهتمامهم بالتدريس، بالإضافة إلى زيادة الأعباء على عضو هيئة التدريس دون مقابل، أو معاونة .
- ويعدّ عدم توفر أدلة كافية تثبت تميّز التقويم الواقعي وقدرته على قياس قدرات التفكير العليا بشكل دقيق (Aiken,2000) أحد معوقات توفير المعلومات الضرورية للقائمين على نشر ثقافة التقويم الواقعي.
- كما أنّ صعوبة تحقق الموضوعية في هذا النوع من التقويم يسهم في تفاوت درجات المعلمين عند تقويم ملفات الإنجاز الخاصة بالطلبة (Herrington & Oliver,2006) .
- وفي مقابل هذه المعوقات؛ فإنّ الفوائد والمكاسب الكبيرة لتطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي في المؤسسات التعليمية يمكن أن تسهم في تدليل هذه المعوقات، وتحقيق نتائج إيجابية ذات فعالية، ينعكس أثرها على الطلبة، والمعلمين وأعضاء

الدراسة المقابلة الشخصية لاستطلاع آراء الطلبة الدارسين حول أدائهم في دراسة مقرر الرياضيات والوفاء بمتطلباته بعد توظيف التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم. وقد توصلت الدراسة إلى أنّ تقويم الطلبة بالاعتماد على أدائهم أكسبهم معارف ومهارات متقدمة أكثر فاعلية من الوسائل التقليدية للتقويم التربوي التي استخدمت في مواد دراسية أخرى.

وهدف دراسة (Mutchler , 2006) وعنوانها "التدريس والتقويم الواقعي" إلى تقصي أهمية التقويم الواقعي كطريقة جيدة لتشجيع الطلبة على ربط ما يتعلمونه بخبرات الحياة الحقيقية، بحيث تكون ذات فائدة لهم خارج نطاق الفاعات الدراسية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت على عينة مكونة من (١٥) معلماً استخدموا أساليب التقويم الواقعي. وأشارت النتائج إلى أنّ هذا النوع من التقويم مكّن الطلبة من ربط معلوماتهم الجديدة بالعالم الحقيقي من حولهم، وساعدهم على تقديم حلول متنوعة للمشكلات التي واجهتهم.

وقدّمت دراسة الشامسي (٢٠٠٧م) وعنوانها "الأساليب الحديثة في التقويم وعلاقتها بالتربية المهنية"، مشروعاً للتقويم التربوي البديل الذي يركّز على تطبيق أنواع مختلفة من أساليب التقويم تتطلب من المتعلم إظهار كفاءته ومعارفه، وتساهم في تحقيق أهداف تربوية تبنى على معايير عالية المستوى، تتضمن الكفايات المهمة للحياة، ومهارات سوق العمل، والتفكير الإبداعي واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي. وأوصت الدراسة المؤسسات التعليمية بتبني نموذج التقويم البديل من خلال التعرف على خصائصه واستخداماته كأداة حديثة للتقويم التربوي، كونه يساعد على زيادة دافعية الطلبة وتحصيلهم، والربط التكاملي بين المواد الأكاديمية، والحياة الواقعية. كما أوصت بالتواصل مع أولياء أمور الطلبة للحصول على دعمهم للمشروع بما يساهم في إنجاحه.

المتوفرة لديهم عن أساليب التقويم التربوي التي يستخدمونها والمشكلات التي يواجهونها خلال تقويم أداء طلبتهم، والتعريف بالتجارب الحديثة في مجال التقويم التربوي والتي تعد غير معروفة لديهم. وقد خلصت الدراسة إلى أنّ غالبية أفراد العينة من معلمي المدارس الثانوية لا يملكون خبرات كافية في مجال التقويم التربوي الواقعي، ويستخدمون الاختبارات التقليدية لتقويم أداء طلبتهم. وقد أوصت الباحثة بضرورة تبني المدارس الثانوية لمشروع تغيير تربوي لأساليب التقويم التقليدية، وتدريب المعلمين على تطوير أساليب حديثة للتقويم التربوي، والتركيز على توظيف أدوات التقويم الواقعي المرتبطة بأداء الطلبة بما يساهم في زيادة المعرفة وتعزيز خبراتهم ومهاراتهم في جميع المقررات الدراسية.

أما دراسة (Gulikera & Others,2006) فقد هدفت إلى تحديد مدى مصداقية أساليب التقويم المطبقة في عدد من المؤسسات التعليمية من خلال استطلاع آراء مجموعة من الطلبة والمعلمين في مجال التعليم والتدريب المهني، واستكشاف الفروق في استجاباتهم حول تأثير خمسة أبعاد مهمة تضمنتها الدراسة في موضوعية التقويم، وهي (الأهداف العامة، السياق الاجتماعي، المناهج الدراسية، معايير التقويم، المحصلة النهائية). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى اتفاق المعلمين بشكل عام على تأثير أربعة من هذه الأبعاد على صحة التقويم ومصداقيته، في حين قلل الطلبة من أهمية تأثير السياق الاجتماعي على صحة التقويم، إضافة إلى تأكيد أفراد العينة على عدم صلاحية نموذج الأبعاد الخمسة لإجراء تقويم حقيقي لمستوى أداء كل من الطالب والمعلم.

وسعت دراسة (Herrington & Oliver,2006) حول توظيف تكنولوجيا التعليم لتقويم الطلبة بالاعتماد على أدائهم في بيئة تعليم حقيقية إلى التعرف على العوامل الرئيسة لتوفير بيئة ملائمة لتعزيز تعلم الطلبة، وتحديد البرامج اللازمة لتفعيل هذه العوامل، وتقويم نتائج تجارب الطلبة باستخدام الوسائط المتعددة في بيئة تعلم واقعية. واستخدمت

مقترح للتقويم الواقعي خماسي الأبعاد يتضمن: المهمة الواقعية، السياق المادي، السياق الاجتماعي، نتيجة التقويم الواقعي، والمعايير والأسس. والتأكد من فاعلية تطبيق هذه الأبعاد على عينة الدراسة، وعددها (٣٥) فرداً من الطلبة والمعلمين في إحدى الكليات المهنية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ الأبعاد الأكثر أهمية وتأثيراً في تحديد واقعية التقويم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة هي، البعد الأول: المهمة، والبعد الرابع: النتيجة، أو المخرجات، والبعد الخامس: المعايير. كما اعتبر المشاركون في الدراسة أنّ البعد الثالث: السياق الاجتماعي هو البعد الأقل أهمية وتأثيراً في واقعية التقويم. وأوصت الدراسة بأن يتم مراعاة تصورات ومعتقدات وتوقعات الطلبة عند تصميم مهام التقويم الواقعي الفعّال، وأن يتم تقويم الطلبة في مواقف حقيقية داخل المؤسسة التعليمية.

كما قدمت دراسة خضر (٢٠١١م) وموضوعها "التقويم الواقعي وأهمية تطبيقه لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات" وصفاً لأهم الممارسات التقويمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وأشارت إلى أنّها تركزت على الاختبارات التقليدية التي لا تتمتع بالصدق والثبات المناسبين، وكذلك ضعف الارتباط بين تحصيل الطلبة، وبين كفاءتهم في العمل والوظيفة، وأن الاختبارات التقليدية تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس وقلوب كثير من الطلبة. وأوصت الدراسة بالاهتمام بأساليب التقويم البديل للاختبارات الذي يركز على تقويم الأداء، وتقويم ملفات أعمال الطلبة، والتقويم القائم على الملاحظة. كما أوصت بأن يراعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ضرورة التوجه إلى أساليب تقويم أحدث وأكثر مناسبة لأهداف التعلم والتعليم، والوعي بالتطورات والتوجهات المعاصرة، والتركيز على ربط التقويم بالحياة وذلك من خلال تبني مؤسسات التعليم العالي للتقويم الحقيقي Assessment Authentic

وسعت دراسة الحكمي (١٤٢٨هـ) بعنوان "التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم" إلى تقديم رؤية تكاملية للتقويم التربوي، والتفريق بين مفهومين برزا حديثاً في هذا المجال هما: التقويم للتعلم Assessment for Learning ، وتقويم التعلم Assessment of Learning وأغراض كل منهما، وأساليبه وأدواته. وتوصلت الدراسة إلى اقتراح نموذج للتقويم التربوي يتطلب مجموعة من الإجراءات لوضعه موضع التنفيذ. وأوصت بأن يتم وضع سياسات وطنية تجعل تقويم تحصيل الطلبة في حياتهم التعليمية إجراءً دورياً مقنناً من خلال تطبيق اختبارات وطنية. وتطوير سياسات التقويم الصفي وأنظمته وذلك بإعطاء مساحة أكبر لممارسة التقويم الحقيقي الواقعي وأساليب التقويم البديلة، وعدم الاقتصار على الاختبارات التحصيلية فقط. وأن تبني المؤسسات التعليمية أسلوب التقويم الصفي المعتمد على الكفايات، والتقويم المستمر في مختلف المراحل الدراسية.

واهتمت دراسة أبو شعيرة، وزملائه (٢٠١٠م) بالكشف عن معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ومن ثمّ تقديم أنسب الحلول للتعامل معها. ولتحقيق أهداف الدراسة، طور الباحثون استبانة تكونت من (٥٠) عبارة موزعة على خمسة محاور. وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين العاملين في محافظة الزرقاء الأردنية، وعددهم (٣٦٣) شخصاً. وأظهرت نتائج الدراسة بأنّ أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الواقعي هي المعوقات المتعلقة بالإمكانات المادية، تليها المعوقات المتعلقة بالبرامج التدريسية. أمّا المعوقات المتعلقة بإجراءات الإشراف التربوي والإدارة المدرسية فقد جاءت في المرتبة الأخيرة.

وأجرى شحاتة (٢٠١٠م) دراسة بعنوان "التقويم الواقعي كأحد أساليب التقويم الحديثة"، هدفت إلى تصميم نموذج

أدبيات التقويم التربوي بشكل عام، والتقويم الأكاديمي الواقعي على وجه الخصوص، وكذلك ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج وتوصيات حول موضوع الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بمراجعة الأدبيات المتخصصة في مجال التقويم التربوي، وخاصة ما يتعلق منها بمفاهيم ومصطلحات التقويم الواقعي ومتطلباته، ومعوقات تطبيقه في المؤسسات التعليمية.

كما تمت مراجعة الدراسات السابقة في مجال التقويم الواقعي، واستراتيجيات تطبيقه، وكذلك أساليبه وأدواته، وذلك للتوصل إلى أفضل استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة للطلبة، وتحديد متطلباته ومعوقات تطبيقه.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

من خلال الإطار النظري للدراسة الحالية، وكذلك مراجعة محتوى الدراسات السابقة؛ يعرض الباحث في هذا الجزء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ويناقشها، وذلك على النحو الآتي:

إجابة السؤال الأول: ما الأسس الفلسفية للتقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية؟

التقويم الأكاديمي الواقعي هو ذلك النوع من التقويم الذي يعمل على قياس المعارف والمهارات المتعددة التي يحتاج إليها الطلبة في حياتهم الواقعية. وهو تقويم حقيقي يشجع الطلبة على ممارسة التحليل والتفكير الإبداعي الناقد، ويسهم في اكتسابهم المهارات التي يحتاجون إليها ويمكن لهم تطبيقها فعلياً خارج مرافق الجامعة.

ويركز التقويم الأكاديمي الواقعي على تحفيز الطلبة لممارسة مهارات حل المشكلات بطرق علمية، والمشاركة في عمليات متنوعة للتوصل إلى إجابات مختلفة لقضايا متشابهة،

الذي يمكن من خلاله جمع الشواهد حول تعلم الطالب ونموه في سياق حقيقي وتوثيق تلك الشواهد للحكم على مستوى المعارف والمهارات والخبرات التي اكتسبها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات التي تناولت التقويم التربوي في مؤسسات التعليم العام والعالي، لوحظ تأكيدها على ضرورة التحول إلى التقويم الأكاديمي الواقعي الذي يعدّ أسلوباً حديثاً للتقويم في مقابل الأساليب التقليدية، وذلك لأهميته في تطوير معارف الطلبة، واكتشاف مهاراتهم وتعزيزها بما يمكنهم من توظيفها لحل المشكلات التي قد تواجههم في مواقف حقيقية.

وفي هذا الإطار؛ تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية تبني المؤسسات التعليمية للتقويم الأكاديمي الواقعي لفوائده المتعددة، وانعكاس أثره الإيجابي على مستوى أداء الطلبة، والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، ويعود بالنفع على هذه المؤسسات بشكل عام.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في سعيها لتحديد استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة للطلبة في المدارس والجامعات، والتي يمكن أن تسهم في زيادة فعالية التقويم التربوي وأساليبه وأدواته، ويتلاءم مع أهداف وإمكانات كل مؤسسة.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة للطلبة، وكذلك متطلبات تطبيقه في المؤسسات التعليمية، إضافة إلى تحديد المعوقات التي يتوقع أن تصاحب عمليات التطبيق.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على أسلوب المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع وتحليل المعلومات التي تضمنتها

للتقويم الحقيقي الذي يمكن من خلاله جمع الشواهد حول تعلم الطلبة ونموهم في سياق واقعي، وتوثيق تلك الشواهد للحكم على مستوى المعارف والمهارات والخبرات التي اكتسبوها.

والتقويم الأكاديمي الواقعي عملية مستمرة يتم من خلالها قياس أهداف التعلم بهدف تعزيز التكامل بين المعرفة المكتسبة، والمعارف والمهارات المستندة على الأداء. كما أنّ إنجازات الطلبة هي مادة التقويم الواقعي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها.

ويراعي التقويم الأكاديمي الواقعي الفروق الفردية بين الطلبة في قدراتهم وأنماط تعلمهم، ويتبنى أسلوب التعلم في مجموعات متعاونة، ويتميز بالشمولية، والاستمرارية، والديموقراطية، والمرونة، والتكامل بين توظيف معارف ومهارات الطلبة، وبين اتجاهاتهم وعاداتهم العقلية، ويركز على توفير العدالة والفرص المتكافئة لجميع الطلبة.

إجابة السؤال الثاني: ما أهم استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية؟

لا يمكن الجزم بأنّ هناك استراتيجيات محددة للتقويم الأكاديمي الواقعي توصف بأنها مناسبة ومثالية للتطبيق في المؤسسات التعليمية، وذلك لتفاوت الإمكانيات البشرية والمادية، وخاصة ما يتعلق منها بمستوى الأداء والمهارات لدى الطلبة، والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى اختلاف بيئة التدريس من مؤسسة لأخرى.

وهناك عدة استراتيجيات للتقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة للطلبة تبنيتها مؤسسات تعليمية رائدة، يمكن أن تتلاءم مع البيئة التعليمية لمعظم المدارس والجامعات، وتساعد على اكتشاف المهارات المتعددة للطلبة وتحسينها، ومن ثم توظيفها لحل المشكلات التي قد تواجههم في مواقف حقيقية، واتخاذ القرارات المناسبة حيالها. ومن أهم هذه الاستراتيجيات ما يأتي:

وإكسابهم مهارات التعاون والعمل الجماعي، وهو ما يتفق مع دراسة (Anderson & Puckett,2003) التي أشارت إلى أنّ الطلبة عندما يعملون على مثل هذه المهارات بالاستناد إلى مجموعة من القواعد فإنهم يطبقون ما يعرف بالتقويم الواقعي.

ولا يقف التقويم الأكاديمي الواقعي عند حد المعرفة السطحية وحقن المعلومات، بل يركّز على الفهم وقدرة المتعلم على بناء معنى لما يتعلمه، وبناء المعرفة بنفسه وقدرته على تطبيق ما يتعلمه ميدانياً لحل مشكلات وقضايا واقعه اليومي، واتخاذ القرارات المناسبة حيالها، وبذلك فهو يختلف تماماً في أساليبه وأدواته عن التقويم التقليدي الذي يهتم باسترجاع المعرفة، وحفظ المعلومات واستخدام مهارات التفكير الأقل فاعلية.

ويعدّ التقويم الأكاديمي الواقعي عاملاً مهماً لاكتشاف وتعزيز المهارات والذكاءات المتعددة التي يتمتع بها الطلبة في مختلف مراحلهم العمرية والدراسية، وخاصة المهارات اللغوية، والمنطقية الرياضية، والجسمية الحركية، والاجتماعية، والوجدانية، والموسيقية، والفنية.

ويسهم تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي في تحسين عمليات التعليم والتعلم، وإثراء معارف وخبرات الطلبة، وهو ما يتفق مع دراسة (Faith & Tood,2004) ، ودراسة (Suurtamma,2004) ، ودراسة (Herrington & Oliver,2006) التي أشارت إلى تفضيل الطلبة لتطبيق أساليب وأدوات التقويم الواقعي لدورها المؤثر في تعزيز مهاراتهم وخبراتهم، وشعورهم بالقوة والاستقلالية.

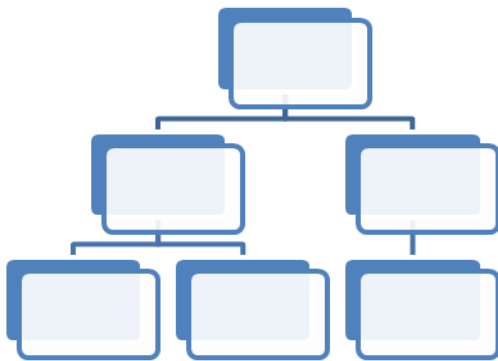
ويعمل التقويم الواقعي على تمكين الطلبة من ربط محتوى المقررات الأكاديمية بواقع الحياة الاجتماعية، وتوظيف خبراتهم ومهاراتهم في مواقف حقيقية، وهو ما يتفق مع دراسة (Mutchler,2006)، ودراسة الشامسي (٢٠٠٧م)، ودراسة خضر (٢٠١١م) والتي أوصت جميعها بالتركيز على ربط التقويم التربوي بالحياة من خلال تبني المؤسسات التعليمية

والسجل القصصي لتدوين الملاحظات المتعلقة بمهارات العمل التعاوني لدى الطلبة.

ومن الأدوات المهمة لتطبيق استراتيجيات مراجعة الذات ملف إنجاز الطالب Student Portfolio ، الذي يوفر معلومات مفيدة عن فاعلية التقويم التكويني المستمر لأداء الطالب، وتقديم أدلة، أو شواهد موثقة على مدى تقدم تعلمه. وهو ما يتفق مع دراسة خضر (٢٠١١م) الذي أشار إلى أنّ التقويم القائم على الملاحظة، وتقويم ملفات أعمال الطلبة من أساليب التقويم البديل للاختبارات ذات الأثر الفعّال على مستوى أدائهم. ويمكن الاستعانة بملف الإنجاز الرقمي Digital Portfolio لتحفيز الطلبة لتوظيف التقنية في عمليات التقويم والمتابعة. كما تسهم خرائط المفاهيم في تعزيز تعلم الطلبة، وتحسين مهارات التفكير الناقد، وربط المفاهيم المختلفة بمواقف حقيقية. وهي رسوم تخطيطية متعددة الأبعاد يتم من خلالها تنظيم المفاهيم بطريقة متسلسلة تتخذ شكلاً هرمياً بحيث يوضع المفهوم الرئيس في قمة الخريطة تندرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في مستويات أدنى، مع وجود روابط توضح العلاقة بين هذه المفاهيم. وهو ما يوضحه الشكل رقم (٣).

الشكل رقم (٣)

خريطة المفاهيم*



* الشكل من تصميم الباحث.

استراتيجية التقويم الأكاديمي الذاتي: تعدّ استراتيجية التقويم الذاتي وسيلة للتعلم والمراقبة والضبط الذاتي لأداء

استراتيجية التقويم الأكاديمي المعتمد على الأداء: تعدّ من أفضل استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي في المؤسسات التعليمية. ويمكن من خلالها قيام الطلبة بتقديم عروض توضيحية، وتجارب عملية في مواضيع محددة، وربطها بالواقع لإظهار مدى امتلاكهم للمعرفة العلمية، ومهارات الإعداد، والإلقاء، والحوار مع الآخرين.

كما تهدف المعارض الشخصية والجماعية إلى عرض الطلبة لإنتاجهم الفكري والعملية، وإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم وخبراتهم في مجالات معينة مرتبطة بواقع الحياة العملية. وتسهم المحاكاة ولعب الأدوار في تغيير الأنماط التقليدية للتدريس، والتحوّل إلى استراتيجيات متقدمة في التقويم الأكاديمي، حيث يتولى الطلبة تقمص أدوار زملائهم وأساتذتهم، وتبادل المهام التي يكلفون بأدائها طوال وقت المحاضرة، وتسجيل أوجه القوة ونواحي القصور، مما يزيد في دافعيتهم، وتحسين مهاراتهم وقدراتهم المعرفية والعملية.

استراتيجية التقويم الأكاديمي بالملاحظة: وهي عملية يقوم خلالها عضو هيئة التدريس بمراقبة طلابه في مواقف نشطة من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وذلك باستخدام أدوات الملاحظة الورقية والإلكترونية، بهدف تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره، بعيداً عن أدوات التقويم التقليدية، ومن ثمّ تقديم التقارير الدورية عن تحصيل الطلبة بالاعتماد على معايير أداء مصنفة وفقاً لمجالات ومحكات محددة. وهو ما أشارت إليه دراسة خضر (٢٠١١م) التي أكدت أن استراتيجية التقويم القائم على الملاحظة تعدّ ضمن أفضل استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي لسهولة تطبيقها على الطلبة.

استراتيجية التقويم الأكاديمي بمراجعة الذات: تعتمد استراتيجية مراجعة الذات على قيام الطالب بتوثيق مختلف الأنشطة التي يقوم بها. وتتطلب توظيف عدد من أدوات التقويم المهمة، ومنها: سجل وصف سير تعلم الطلبة،

محمد بن محمد الحربي: استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية

الطالب. ويمكن للطلبة ممارسة هذه الاستراتيجية عن طريق إجراء الاختبارات الذاتية. ويزيد التقويم الذاتي من دافعية الطالب وثقته بنفسه. ويمكن أن يثري المناهج، ويسر التعلم المستقل، وتحمل المسؤولية.

استراتيجية التقويم الأكاديمي بالأقران: ترتبط استراتيجية تقويم الأقران ارتباطاً وثيقاً بالتقويم الذاتي، ويمكن الاستفادة منها في عملية التعلم لأنها تشجع الطلبة على التفكير، وتزيد ثقتهم بأنفسهم، وتشجعهم على تحمل مسؤولية تعلمهم، والتفكير التحليلي الناقد، وتنمية مهارات الحياة المهنية.

استراتيجية التقويم الأكاديمي بحل المشكلات: وهي سلسلة من العمليات المعرفية والمهارية يستخدمها المتعلم للوصول إلى هدف معين. ومما يميّز هذه الاستراتيجية هو أنّ الطلبة يمكن أن يستخدموها في الكثير من المواقف اليومية التي قد تصادفهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، ولذلك فهي تسهم في تراكم الخبرة المعرفية والمهارية للطلبة، وتعزز ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم.

ويوضّح الجدول رقم (٤) أهم استراتيجيات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين مهارات الطلبة.

جدول رقم (٤)

استراتيجيات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين مهارات الطلبة *

المشاركون بها	أدواتها وإجراءاتها	فوائدها	الاستراتيجية
الطلبة والمعلمون وأعضاء هيئة التدريس.	<ul style="list-style-type: none"> - التقديم والعروض. - المعارض الشخصية والجماعية. - المحاكاة ولعب الأدوار - المشاريع والأبحاث. 	تدريب الطلبة على توظيف خبراتهم ومهاراتهم في مواقف حقيقية.	التقويم المعتمد على الأداء
المعلمون وأعضاء هيئة التدريس	<ul style="list-style-type: none"> - الملاحظة المباشرة في مواقف نشطة. - استمارات الملاحظة الورقية والإلكترونية. 	الحكم على مستوى مهارات الطلبة ومعارفهم.	استراتيجية الملاحظة
الطالب بذاته.	<ul style="list-style-type: none"> - سجل وصف سير التعلم. - ملف الإنجاز. - خرائط المفاهيم. 	تحويل الخبرات السابقة للطلبة إلى تعلم هادف يمكن توظيفه في مواقف مستقبلية.	استراتيجية مراجعة الذات
الطالب بذاته، مع الإشراف المباشر لأستاذ المقرر.	<ul style="list-style-type: none"> - الاختبارات الذاتية. - تحديد النتائج التعليمية - مشاركة الطلبة في تحديد محكات الأداء وبناء المهام الأدائية. 	زيادة دافعية الطلبة وثقتهم بأنفسهم وقدراتهم، وإثراء المناهج.	استراتيجية التقويم الذاتي.
الطلبة مع بعضهم البعض.	<ul style="list-style-type: none"> - المشاركة في تقويم أعمال الزملاء ونقدها. - الاستفادة من التغذية الراجعة لتحسين الأداء 	تشجيع الطلبة على التفكير الناقد، وتحمل المسؤولية، وتنمية بعض المهارات الحياتية.	استراتيجية تقويم الأقران.
الطالب منفرداً، أو بمشاركة أقرانه.	<ul style="list-style-type: none"> - تنفيذ سلسلة من العمليات المعرفية والمهارية للوصول إلى حلول للمشكلات بطرق إبداعية. 	تدريب الطلبة على حل المشكلات بطرق علمية، واتخاذ القرارات المناسبة لها، واكتساب مهارات متنوعة.	استراتيجية حل المشكلات.

* الجدول من تصميم الباحث.

- تمكين الطلبة من اكتشاف مكامن الخلل في أدائهم، بما يسهم في تجنبها، ومساعدتهم للتعرف على احتياجاتهم التعليمية المستقبلية.

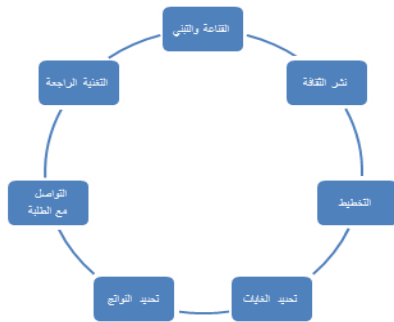
- إعداد نظام إلكتروني فعال للتواصل مع الطلبة، وتزويدهم بنتائج تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي، وهو ما يتفق مع دراسة (Wiggins,1998) التي أكدت أهمية هذا النظام في ضمان الشفافية للطلبة وأولياء أمورهم، والاستفادة من المعلومات التي يوفرها، وهو ما يجعلهم قادرين على فهم أدائهم، ومستوى تقدمهم.

- إعداد تقارير دورية تقدم تغذية راجعة لما تم إنجازه، بهدف تعزيز الإيجابيات، وعلاج أوجه القصور التي يمكن أن تظهر خلال عمليات التطبيق، والاستفادة منها لتحسين أساليب وأدوات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين مهارات الطلبة.

ويوضح الشكل رقم (٤) أهم متطلبات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين مهارات الطلبة:

الشكل رقم (٤)

أهم متطلبات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي *



* الشكل من تصميم الباحث

إجابة السؤال الرابع: ما معوقات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية؟

على الرغم من الجهود التي تبذلها المؤسسات التعليمية، والإمكانات البشرية والمادية التي توفرها لإنجاح تطبيق التقويم

إجابة السؤال الثالث: ما متطلبات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية؟

تحتاج المؤسسات التعليمية إلى توفر متطلبات عدّة تمكنها من تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة للطلبة، بما يسهم في تحقيق أفضل النتائج، والارتقاء بمستوى المعارف والخبرات المكتسبة. ومن أهم هذه المتطلبات:

- تبني الجهات المشرفة على التعليم العام والعالي، والقيادات المدرسية والجامعية لمبدأ تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة للطلبة، واتخاذ القرارات الملائمة لتحقيق أفضل النتائج. وهو ما أكدته دراسة (Nitko,2011) التي أشارت إلى أنّ هذا المتطلب يعدّ من أهم متطلبات تطبيق التقويم الواقعي في المؤسسات التعليمية؛ إذ يضمن تبنيه حصولها على الدعم المعنوي، والموارد البشرية والمالية الكافية.

- نشر ثقافة التقويم الأكاديمي الواقعي بين الطلبة والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، عن طريق اللقاءات والندوات التعريفية، والنشرات الورقية والإلكترونية، ومواقع التواصل الاجتماعي.

- بناء الخطط المناسبة لتطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي، وتحديد أساليبه وأدواته، بحيث تكون إجراءات التطبيق متكاملة مع عمليات التعليم والتعلم.

- تحديد الغايات النهائية المرغوبة لتطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة.

- تحديد نتائج التعلم، والمعارف والمهارات المستهدف تحقيقها لدى الطلبة.

- تحديد المسؤوليات المهنية والأخلاقية المترتبة على تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي.

دراسة (Gulikersa & Others,2006) التي توصلت إلى أنّ صحة التقويم التربوي ومصدقيه تتأثر بالأهداف العامة، والمناهج الدراسية، ومعايير التقويم.

ويوضح الشكل رقم (٥) أهم معوقات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية .

الشكل رقم (٥)

أهم معوقات تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي *



* الشكل من تصميم الباحث.

نتائج وتوصيات الدراسة:

من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، توصل الباحث لعدد من النتائج، من أهمها:

- ١- أنّ المفاهيم الفلسفية للتقويم الأكاديمي الواقعي تتداخل مع مفاهيم التقويم التربوي البديل، والتقويم المرتكز على الأداء، لكنّ هذه المفاهيم تتكامل مع بعضها بتركيزها على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية.
- ٢- أنّ استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالملاحظة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والتقويم بحل المشكلات، تعدّ من أهم استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي، كونها تساعد على تحسين المهارات والخبرات المتعددة للطلبة، وتعزز قدرتهم على توظيفها في مواقف حقيقية.

الأكاديمي الواقعي؛ إلا أنه من الطبيعي أن تواجه معوقات تنظيمية وإجرائية يمكن إيجازها في الآتي :

- عدم قناعة القيادات المدرسية والجامعية بجدوى أساليب وأدوات التقويم الأكاديمي الواقعي، حيث يعدّ ذلك أهم عائق لتطبيقه في المؤسسات التعليمية؛ إذ لا يمكن المضي في خطته وبرامجه دون الحصول على الدعم المعنوي والمادي اللازم لتحقيق أهدافه المنشودة. وهو ما يختلف مع دراسة أبو شعيرة وزملائه (٢٠١٠م) التي توصلت نتائجها إلى أنّ أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الواقعي هي المعوقات المادية.

- ميل بعض المعلمين وأعضاء هيئة التدريس للاستمرار في تطبيق الأساليب التقليدية للتقويم الأكاديمي؛ إمّا لعدم قناعتهم بأساليب وأدوات التقويم الواقعي، أو لجهلهم بكيفية توظيفها لتحسين مهارات الطلبة.

- يستغرق تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي وقتاً طويلاً لكي تظهر نتائجه، وقد لا يتواءم ذلك مع خطط المؤسسات التعليمية التي تسعى لتخريج طلبتها في مدة زمنية قصيرة، وهو ما أكدته دراسة (Gronlund,2003) التي أشارت إلى أنّ الوقت الطويل الذي تستغرقه عمليات تنفيذ التقويم الواقعي يعدّ من أهم معوقات تطبيقه.

- زيادة الأعباء الإدارية والأكاديمية على المعلمين وأعضاء هيئة التدريس نتيجة لتكليفهم بإعداد وتنفيذ عمليات التقويم الأكاديمي الواقعي دون مقابل مادي.

- صعوبة تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي على المؤسسات التعليمية ذات الأعداد الكبيرة من الطلبة.

- عدم توفر الكفاءات الأكاديمية والإدارية المؤهلة لتطبيق خطط وبرامج التقويم الأكاديمي الواقعي.

- صعوبة تحقّق الموضوعية عند تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي؛ إذ من الممكن أن تتفاوت درجات الطلبة من أستاذ لآخر تحت تأثير عوامل معينة، وهو ما يتفق مع

٣- أنّ تبني القيادات المدرسية والجامعية لأسلوب التقويم الواقعي، وبناء الخطط المناسبة، وتحديد الغايات النهائية ونتائج التعلم المستهدفة، ونشر ثقافة التقويم الواقعي، والاستفادة من تقارير التغذية الراجعة، متطلبات أساسية تحتاج إليها المؤسسات التعليمية لتطبيق استراتيجيات التقويم الأكاديمي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية.

٤- أنّ المؤسسات التعليمية ستواجه معوقات مختلفة عند تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي، من مثل: عدم القناعة بجودى تطبيق أساليبه وأدواته، والحاجة لوقت طويل حتى ظهور نتائجه، وزيادة الأعباء الإدارية والأكاديمية على المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس، وصعوبة تطبيق التقويم الواقعي على المدارس والجامعات ذات العدد الكبير من الطلبة، والخوف من تحقق الموضوعية. وهذه المعوقات يمكن التغلب عليها، أو الحد منها بالاستفادة من التقارير الدورية مما تم إنجازه من خطط وبرامج تطبيق استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة للطلبة.

٤- التطبيق الميداني لاستراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة لتحديد مدى ملاءمتها لقدرات واحتياجات الطلبة في مختلف المراحل الدراسية.

٤- أنّ المؤسسات التعليمية ستواجه معوقات مختلفة عند تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي، من مثل: عدم القناعة بجودى تطبيق أساليبه وأدواته، والحاجة لوقت طويل حتى ظهور نتائجه، وزيادة الأعباء الإدارية والأكاديمية على المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس، وصعوبة تطبيق التقويم الواقعي على المدارس والجامعات ذات العدد الكبير من الطلبة، والخوف من تحقق الموضوعية. وهذه المعوقات يمكن التغلب عليها، أو الحد منها بالاستفادة من التقارير الدورية مما تم إنجازه من خطط وبرامج تطبيق استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة للطلبة.

٥- إجراء دراسات مستقبلية تركز على تجربة أساليب متطورة للتقويم الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، يمكن أن تساعد على اكتشاف وتحسين المهارات المتعددة لطلبة برامج الدراسات العليا.

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية، يقدم

٦- إجراء دراسات ميدانية في مؤسسات التعليم العام لقياس أثر تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي في تحسين المهارات المتعددة للطلبة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، جمال الدين (٢٠٠٦م). تقويم أداء معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية في تطبيق منظومة التقويم الشامل. مجلة الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جمعة عين شمس، المجلد ٤٥ (٩)، ص ص ١١٠ - ١٤٥.
- أبو شعيرة، خالد (٢٠٠٧م). التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف، الطبعة الأولى، دار المجتمع العربي، عمان.
- أبو شعيرة، خالد، وزملاؤه (٢٠١٠م). معوقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد ٢٤ (٣) ص ص ٧٥٦ - ٧٩٢.
- الجراح، كمال، وبشارة، جلال (٢٠٠٢م). التقويم الصفوي والتعلم، ط ١، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق.
- الحكمي، علي صديق (١٤٢٨هـ). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم.

الباحث التوصيات والمقترحات الآتية:

١- حث القيادات المدرسية والجامعية لتطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي، وذلك عن طريق الجهات المشرفة على مؤسسات التعليم العام والعالي، ودعم الخطط والبرامج والمتطلبات المتعلقة بذلك مادياً ومعنوياً.

٢- نشر ثقافة التقويم الأكاديمي الواقعي بين المعلمين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتدريبهم على أساليبه وأدواته، والتعريف بإجراءاته عن طريق البرامج التدريبية، واللقاءات والندوات والنشرات الورقية والإلكترونية.

٣- توفير البيئة التعليمية المناسبة للطلبة للمشاركة في متابعة أدائهم خلال تطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي، واختيار أفضل الأساليب والأدوات لتحسين مهاراتهم، وزيادة

محمد بن محمد الحربي: استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية

- السعدوي، عبدالله (١٤٣٢هـ). دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق. الطبعة الأولى، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- الشامسي، هاشم بن حمد (٢٠٠٧م). الأساليب التربوية الحديثة في التقويم وعلاقتها بالتربية المهنية، وزارة التربية والتعليم، مسقط، عمان .
- العبد اللات، سعاد وآخرون (٢٠٠٦م). استراتيجيات تدريس المناهج الجديدة المبينة على اقتصاد المعرفة وطرائق تقويمها. وزارة التربية والتعليم. إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- المنفلح، عبدالرزاق (٢٠٠٤م). الإطار العام للتقويم التربوي. إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- بغداددي، فيصل عبدالقادر (٢٠٠٤م). تقويم الطلاب: مفاهيمه، أغراضه، شروطه، وأساليبه. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- http://uqu.edu.sa/page/ar/4_6423. تم استعادته في ١٤٣٤/٢/٩هـ .
- بو جمعه، شويه، ويامنة، وإسماعيلي (٢٠٠٨م). أهمية التجديد في مجال تقويم الأداء الجامعي، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتقويم التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران، المملكة العربية السعودية. المجلد الأول، ص ٣٣١ - ٣٥١ .
- خضر، عفيف عبدالله (٢٠١١م). التقويم الواقعي وأهميته تطبيقه لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات. http://ictuse.ahlamoontada.net/t1889-topic تمت استعادته في ١٤٣٣/١١/٢٢هـ.
- سيد، علي، و سالم، أحمد. (١٤٢٦هـ). التقويم في المنظومة التربوية. الطبعة الثانية، مكتبة الرشد، الرياض
- شحاتة، حسن (٢٠١٠م)، التقويم الواقعي من أساليب التقويم الحديثة، نموذج خماسي الأبعاد : تصميمه وتنفيذه. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثامن عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة، كلية التربية، جامعة بني سويف، جمهورية مصر العربية.
- صبري، ماهر، وآخرون. (١٤٢٩هـ). التقويم التربوي : أسسه وإجراءاته. الطبعة الأولى، مكتبة الرشد، الرياض .
- عبدالحميد، جابر. (٢٠٠٢م) . منظومة التقويم التربوي الشامل لمرحلة التعليم الأساسي، الطبعة الأولى، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- علاّم، صلاح الدين (١٤٢٥هـ). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- علاّم، صلاح الدين (١٤٢٨هـ). التقويم التربوي المؤسسي : أسسه ومنهجيته وتطبيقاته . الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عوض، مراد (٢٠٠٩م)، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث. http://www.almegbel.net/inf205/articles.php?action=show&id=36. تمت استعادته في ١٤٣٤/٣/١٠هـ .
- غانم، بسام، وأبو شعيره، خالد (٢٠٠٨م) التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية، الطبعة الأولى، دار المجتمع العربي، عمان، الأردن.
- فتح الله، مندور عبدالسلام. (١٤٢٧هـ). التقويم التربوي. الطبعة الثانية، دار النشر الدولي، الرياض.
- محفوظ، أحمد (٢٠٠٩م). اتجاهات حديثة في تقويم أداء المتعلم. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٣م). الإطار العام للمناهج والتقويم. إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان الأردن.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٣م) التقويم الصففي. لجنة الاختبارات والامتحانات عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (٢٠٠٤م). استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري. الفريق الوطني للتقويم،
- إدارة الامتحانات والاختبارات، عمان، الأردن .

ثانياً: المراجع الأجنبية

References

- Aiken, LR (2000). Psychological Testing and Assessment. (10 th Edition). Boston, MA: Allyn and Bacon. Psychological Assessment, Vol. 15(4), Dec 2003, 446-455. doi: 10.1037/1040-3590.15.4.446.
- Anderson, R. & pucket, J. (2003) . “Assessing students Problem – solving Assignments”. New Directions for Teaching and learning .N.95.(9). 81-87.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (2005) lexicon of learning. www.ascd.org.

- <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>.
- Mueller, J. (2009). What is Authentic Assessment ?
 - <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>.
 - -Mutchler, M. (2006). Authentic instruction and assessment .
<http://labweb.education.wise.edu/ep301/science=megan/authentic> .
- تمت استعادته في ١٤٣٤/١/٢١هـ .
- -Nitko , A . J. (2004). Educational assessment of student (4th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
 - Riley , Jim.(2012). What is Strategy? <http://tutor2u.net/business/strategy-> .
- تمت استعادته في ١٤٣٣/١٠/٢٥هـ .
- Ryan, C.D. (1994) Authentic Assessment. Westminster CA: teacher Created Material Inc. The Commission on Instructionally Supportive Assessment. Building Tests to Support Instruction and accountability: A Guide for Policymakers. www.aasa.org.
- تمت استعادته في ١٤٣٣/٨/١٥هـ .
- -Suurtamma, C. (2004). Developing authentic assessment: Case studies of secondary school mathematics teachers' experiences. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology, University Of Ottawa, Volume <http://www.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=t794150240~tab=issueslist~branches=4> - v44, Issue 4 October 2004 , pages 497 – 513.
 - Wiggins, G. P. (1993). Assessing student performance. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>.
- تمت استعادته في ١٤٣٤/٣/١هـ .
- -Wiggins, G. P. (1998). Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>. تمت استعادته في ١٤٣٤/٢/٢٥هـ .
- <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>
<http://www.eduplace.com/rdg/res/litass/auth.html>
<http://WWW.ilo.org>.
<http://ar.wikipedia.org/wiki>
<http://WWW.alverno.edu>.
- Chatterji, M. (2003). Designing and Using Tools for Educational Assessment. Boston, MA: Allyn and Bacon.
 - Darling-Hammond, Linda; And Others . (1995) . Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work. The Series on School Reform. Teachers College Press, Columbia University.
 - DW & Johnson, RT (2002) . Meaningful Assessment : cooperative process , A Handbook of Classroom Assessment, Boston: Allyn & Bacon .
 - -Faith & todd , G.(2004). Action research in the secondary science classrm : student response to differentiated . Alternative assessment. American secondary education. 32(3). 89-104.
 - Gronlund, N. (2003). Assessment of Student Achievement. Greenland, Boston: Allyn & Bacon .
 - Gulikersa, J., Others. (2006) . Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five-dimensional framework. Journal of Vocational Education & Training, Volume <http://www.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=t716100716~tab=issueslist~branches=58> - v5858, Issue 3 September 2006 , pages 337 – 357 .
 - Herrington, J. & Oliver, R. (2006) . IT recruitment education to assess students based on their performance. Educational Technology Research and Development ,
 - the School of Communications and Multimedia, Edith Cowan University, Australia. Volume 48, Number 3 / 28 February, 2006.
 - Hiebert, Valencia & Afflerbach . (1994) . Psychological testing and assessment (10 th Edition). Boston, Aiken, LR
 - -Huba , M. & Freed, J. (2000). Learner – Centered Assessment. Boston : Allyn on college Campuses : shifting the Focus from Teaching to learning and Bacon.
 - Kifer, E. (2001) large – scale assessment. Thousand Oaks : Crown presse .
 - Kluth, P. and Straut , D. (2001) standards for Diverse Learners Educational Leadership, Vo. 59, No. 1, 43 - 46.
 - Marzano, pickering & Metighe . (1993) Assessing Student Outcomes : Performance Assessment Using Dimensions of Learning Model. (Eric Document Reproduction Service No. ED 461665. (
 - Teach Your Best: A Handbook for University Lecturers, Matiru. B.(2000) - Instate for Social clasher studies. University Of Kassel, Germany . www.uni-kassel.de/upress/.../978-3-89958-892-7.volltext.frei.pdf.
 - McDonald, J. P. (1992). Dilemmas of planning backwards: Rescuing a good idea. Teachers College Record, 94, 152-169.

Strategies for Actual Academic Evaluation of Multi Skills Performance in Educational institutions

Prepared by : Mohammed. M. Alharbi

Submitted 29-01-2013 and Accepted on 17-03-2013

The Study was designed to Investigate The Strategies for the actual academic evolution of The multi skills performance in Educational institutions , and to determine both the Prerequisites as well as deterrents of applying the evaluation. The methodology used with study was the Descriptive Method.

The finding of the study revealed the following:

-This tape of evaluation has been the of the most widely used in many schools and universities across worldwide.

-As to the requirements of applying the type of evaluation.

The results of the study also showed that in order to apply the strategies a consensus has to be achieved by all parties involved at support the policies and plans of the schools and universities for applying the strategies aimed to apply the evolution.

Recommendation:

Based on the results of the study, the researcher suggest the following recommendations:

-It is reasonably important to persuade academic and educational leaders to adopt the actual academic evolution based on improving skills, and dissemination of culture among students, teachers and faculty members, and student participation in the follow-up performance, and choosing the best methods to improve their skills and experience and their use in real life .

Keywords : Educational assessment strategies , alternative assessment , actual academic evaluation , evaluation based on improving skills.

عبدالله بن محمد المانع: دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض

دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض¹

عبدالله بن محمد المانع

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

قسم الإدارة التربوية - جامعة الملك سعود

قدم للنشر في ٢٥/٥/١٤٣٣هـ، وقبل للنشر في ٦/١/١٤٣٤هـ

هدف هذا البحث إلى توضيح (إبراز) دور المدارس الثانوية حول تفعيل المختبرات المدرسية بمدينة الرياض وذلك من خلال استطلاع ٥٥ مدير مدرسة ثانوية في الرياض والتعرف على أدوارهم والمعوقات التي تعترض أداء مهامهم. وتمثلت أداة البحث (باستبانة) تألفت من ٤٤ فقرة. وأظهرت نتائج البحث تنوعاً جيداً في خصائص مديري المدارس، وتدنياً للمستوى التعليمي والفني لمحضري المختبرات، وعدم قدرتهم على تنفيذ البرامج التدريسية، وضعف الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس في اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير المختبرات.

الكلمات المفتاحية: مدير المدرسة، المختبرات المدرسية، المعايير، الجودة الشاملة، المدارس الثانوية الحكومية

¹ دعم نشر هذا البحث مركز البحوث بكلية التربية - جامعة الملك سعود

المقدمة:

وعليه إن التدريس الناجح الكفاء لمادة العلوم لن يتحقق إلا بتفعيل المختبرات التعليمية في مدارسنا وجعل الطالب بحق محوراً للعملية التعليمية بتوظيف جميع حواسه من خلال النشاط المخبري، واستغلال الإمكانيات المتاحة، وإيجاد البدائل المناسبة.

وقد أشار كاظم وميسي (١٩٩٨م ، ص ٢٢) إلى أهمية النشاط المعلمي ودوره المهم في دراسة العلوم وأنه من الصعب تصور برنامج فعال للعلوم دون استخدام النشاط المعلمي، وقد لا تقتصر التجارب العلمية على الأنشطة التي تجرى في المعمل بل تمتد إلى مواقع أخرى، كما إن إجراء الطالب للتجربة بنفسه يعد مهماً للغاية في تدريس العلوم.

وأشار علي (٢٠٠١م، ص ص ١٩٣ - ١٩٢) إلى أن النشاط المعلمي يسهم في تحقيق الكثير من أهداف التربية العلمية كفههم طبيعة العلم والمعرفة العلمية وتنمية عمليات العلم الأساسية وزيادة واقعية الطلاب للتعلم، وتنمية مهارات التفكير العلمي، والابتكاري لدى لطلاب وتنمية الاتجاهات والقيم والميول والاهتمامات العلمية لدى المتعلمين.

وأوضح الخليلي و آخرون (١٤١٧هـ ، ص ص ٣٠٧- ٣٠٦) أن التجريب يرتبط ارتباطاً بمفهوم العلم الحديث، ويعد من أكثر أساليب التدريس التصاقاً بمادة العلوم، ولكن التجريب يحتاج إلى معرفة كافية وتدريب خاص للمعلم حتى يكون النشاط فعالاً وذا معنى للطلاب، و أن الغرض الأساسي من التجريب تكوين مختبرات تعليمية مباشرة وتنمية مهارات التفكير العلمي لاكتساب مهارات العمل البدوي، وتطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل.

ويؤكد أبو جلاله (٢٠٠٥م) أهمية التجريب كونه جزءاً أساسياً من المناشط العلمية ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم العلم الحديث، فلا يمكنهم التوصل إلى المكونات الأساسية للعلم من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات إلا من

إن الاتجاهات الحديثة في تدريس مادة العلوم تولي المختبرات التعليمية دوراً كبيراً ومهماً في جميع المراحل المختلفة للتعليم. وقد قيل (إن العلم ليس علماً ما لم يصطحب بالتجريب والعمل المخبري). خصوصاً في ظل الارتباط الوثيق بين الشق النظري والشق العملي، والذي يعد فيه الأخير مثرياً وداعماً قوياً في عملية التدريس وكون معايير الجودة الشاملة جعلت من العمل المخبري ركيزة مهمة في تدريس مادة العلوم ، فإن ذلك ليس إلا لأهمية استخدام المختبرات التعليمية في جوانب عديدة نذكر منها: (شاهين، ٢٠٠٤) آخرون

١. تنمية التفكير العلمي ومهاراته المختلفة لدى الطلاب كالملاحظة والاستنتاج والقياس والتفسير وضبط المتغيرات وفرض الفروض واختبارها.
٢. تنمية قدرات الإبداع والابتكار لدى الطلاب
٣. تثبيت المعلومات، فما يكتشفه الطالب بنفسه يكون أكثر قدرة على تذكره.
٤. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، فيسمح لكل طالب بأن يسير في دراسته وفق سرعته الخاصة وقدراته في الفهم والتحصي.
٥. تنمية ميول الطلاب نحو التعليم وزيادة حماسهم له.
٦. تعميق بعض الاتجاهات العلمية المرغوب غرسها في أبنائنا الطلاب كالدقة الموضوعية والعقلانية وعدم التسرع في إصدار الأحكام والتعميم والاستنتاج السليم للأفكار والبحث عن الأدلة والاحتكام العلمي للتجريب العملي قبل الاعتقاد بصحة أي فكرة.
٧. تدريب الطلاب على احتياطات أمن معينة يصعب تقدير أهميتها والتدريب عليها عن طريق الخبرات غير المباشرة
٨. تسمي أنشطة المختبر في نفوس الطلاب مشاعر الحب والتقدير للعلم والعلماء.

عبدالله بن محمد المانع: دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض

شريطة أن تتناسب مع مراحلهم العمرية وأن يتم الإعداد الجيد لها مسبقاً من قبل المعلم (ص ٢٨٠).

وقد أوصى نشوان (١٩٩٤م) بضرورة الاهتمام بالمختبرات المدرسية وتوظيفها في تدريس العلوم (ص ٢٢٣).

ويؤكد زيتون (٢٠٠٤، ص ١٦٠) على دور المختبر في تدريس العلوم والعملية التربوية بكونه جزءاً لا يتجزأ من

التربية العلمية وتدریس العلوم، وهو القلب النابض في تدريس العلوم في المراحل المختلفة، ولذا تولي الاتجاهات

الحديثة في تدريس العلوم والتربية العلمية في المختبر المدرسي والنشطة العلمية المرافقة أهمية كبيرة فالمختبر يرتبط ارتباطاً

عضوياً بالمواد العلمية المنهجية والتي من المفترض أن تكون مصحوبة بالأنشطة العملية من جهة وتحقيق أهداف تدريس

العلوم من جهة أخرى.

ونظراً لأهمية مختبرات العلوم في العملية التعليمية قام الباحث ببحث دور مدير المدرسة في تفعيل مختبرات العلوم في

المدارس الحكومية بمدينة الرياض في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

مشكلة الدراسة:

نظراً لما تقوم به المختبرات المدرسية من دور فعال في تهيئة فرص الإبداع والابتكار لدى التلاميذ، فقد بادرت وزارة

التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بتوفير المختبرات في كثير من المدارس. وبالرغم من الجهود التي تبذل من قبل

المسؤولين في وزارة التربية والتعليم من أجل النهوض بمستوى أداء هذه المختبرات، إلا أن واقع هذه المختبرات يفصح عن

وجود عدد من المعوقات التي تؤثر سلباً على أداء هذه المختبرات.

وعلى الرغم من اهتمام التربويين بالدراسة العملية وحثهم على استخدامها كأساس في تدريس العلوم، وما لها من

نتائج إيجابية في تحصيل المعلومات وإكساب الطلاب المهارات العلمية والاتجاهات الإيجابية. فإن هناك دراسات

خلال المشاهدة والتجربة. وأكد أيضاً على أهمية ممارسة الطالب للعمل العلمي واستخدام أساليب الاستكشاف

والاستقصاء وحل المشكلات تحت إشراف المعلم، كما أشار إلى المهارات التي يكتسبها الطالب ضمن عملية

التجريب، ودور التجريب في تكوين الخبرات العلمية المباشرة.

وعبر عطيو (١٤٢٧هـ) عن أهمية التجريب والدراسة العملية بقوله: "تعد الدراسة العملية التي يقوم فيها الطالب بإجراء

التجارب والنشاط المعلمي من أهم الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم" (ص ١٧٤)

ويؤكد ويلفنقر Wolfinger (٢٠٠٠م، ص ٢٢٤) على أهمية التجريب في بناء العلم وأن التجريب له دور مهم في

اكتساب المهارات وتعلم العلوم بشكل فعال. ولذا كان لا بد من وجود مكان مخصص ومقر مجهز بكل مستلزماته يمكن

للطلبة ممارسة الأنشطة والتجارب العلمية فيه بجرية وأمان تحت إشراف معلمك العلوم، وبناء على توجيهاته وفق ما

يتطلبه المنهج المقرر وبما يتناسب مع المرحلة الدراسية، ولا أفضل وأنسب من المختبر المدرسي لأداء هذا الدور وتحقيق

هذا الدور وتحقيق تلك الأهداف.

وفي هذا الصدد يذكر شاهين وحطاب (١٤٢٥هـ، ص ٦٤) أن المختبر يعد جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية، وله أهمية

كبيرة في تحويل المجرى إلى ثوابت، وزيادة الخبرة لدى المعلم والمتعلم على حد سواء، ويساعد على تكوين الاتجاهات

والميل و اكتساب المهارات بشكل أفضل لدى الطلاب، فيعدُّ ركناً أساسياً من الأركان التي تقوم عليها مناهج العلوم

الحديثة.

كما أكد النجدي وآخرون (١٤٢٣هـ) أهمية المختبر في تدريس العلوم وضرورة قيام التلاميذ بهذه الأنشطة بأنفسهم

٣. و تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة التركيز على المختبرات التعليمية، وتوفير كل الإمكانيات المادية والمعنوية التي تمكن الطالب من البحث والتنقيب وسبر أغوار العلوم بنفسه للوصول إلى الحقيقة.

٤. قد توجه نتائج هذه الدراسة أنظار المسؤولين في التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية إلى ضرورة استكمال برنامج تفعيل المختبرات المدرسية في العملية التعليمية في مدارس التعليم الثانوي، والنظر إلى إمكان تطبيق البرنامج في مراحل التعليم العام الأخرى ، والتي بدورها تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التعليمية.

أهداف البحث :

١. التعرف على الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة لتفعيل مختبرات العلوم في مدارس الرياض في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

أسئلة البحث:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:
ما دور مدير المدرسة في تفعيل مختبرات العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية للذكور في مدينة الرياض؟

حدود البحث:

١. يقتصر هذا البحث على مديري المدارس الحكومية للذكور في مدينة الرياض.
٢. تعتمد نتائج الدراسة على استجابات مديري المدارس أنفسهم على الاستبانة .
٣. تم إجراء هذا البحث في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٣هـ.

أكدت أنه ليس هناك إجراء فعلي للدراسة العملية في المدارس بالتعليم العام (الشريف، ١٩٩٩م) وأن الطريق المستخدمة غالباً في السعودية هي المناقشة والإلقاء ويندر استخدام التجارب العلمية (الحديثي، ١٩٩٥)، وجاءت نتائج دراسة (القميزي، ١٤٢٣هـ) في الرياض لتؤكد أن النشاطات العلمية التي تستخدم المختبرات المدرسية في تنفيذها بشكل دائم في مواد العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بوجه عام لا يزيد متوسط نسبتها عن ٣٨%، وتشير نتائج دراسة (الزهراي، ٢٠٠٠م) إلى أن نسبة الطلاب الذين يجرون النشاطات العملية ١٣% فقط ، وهذا يعني أن نسبة مرتفعة من الطلاب لم يجروا تجارب في الموضوعات العلمية لمواد العلوم الطبيعية.

وفي ضوء ما ذكر عن أهمية المختبرات المدرسية في إكساب الطالب الخبرات العملية ، وإتاحة للمشاركة له في العملية التعليمية، وعن عزوف بعض المعلمين عن استخدام هذا الأسلوب ، فإن مشكلة الدراسة تتمحور حول دور مدير المدرسة في تفعيل مختبرات العلوم في المدارس الحكومية بمدينة الرياض في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

أهمية البحث:

١. تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة تجاه المختبرات بصفته قائد العملية الإشرافية وعاملاً فعالاً في نجاح العملية التعليمية في مدرسته. كما تكمن أهمية هذه الدراسة في محاولة تحديد المهام الإدارية التي يمارسها مدير المدرسة من أجل تفعيل المختبرات المدرسية .
٢. وقد تؤكد هذه الدراسة الأهمية الكبيرة لاستخدام المختبرات المدرسية في تدريس المواد العلمية ومن ثم التأكيد على المسؤولين في وزارة التربية والتعليم وإدارات التعليم بأهمية العناية بالمختبرات المدرسية.

عبدالله بن محمد المانع: دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض

مصطلحات البحث :

المختبرات العلمية:

المختبر هو موقع في المدرسة تتم فيه النشاطات العملية الهادفة إلى تنمية قدرات الطلاب العقلية واليدوية وذلك بالاستفادة من مدرسيهم وما وقر لهم من أدوات وأجهزة ووسائل تعليمية. (العيسى، ١٤١٣هـ، ص ٦).

عرف نشوان (١٩٩٨م) المختبر المدرسي بأنه المكان الذي يتم فيه النشاط العملي في مادة العلوم" (ص ١٢٦).

كما عرف المحيسن (١٤١٩هـ) المختبر المدرسي بأنه:

"ذلك الجزء من المدرسة المخصص لإجراء التجارب

والعروض العملية، والتحقق من صحة القوانين

والفرضيات النظرية عملياً" (ص ٩٥).

ويعرف الباحث المختبر المدرسي بأنه: المكان

المخصص لإجراء التجارب والأنشطة العملية المصاحبة

لدروس العلوم والمجهز بكل المستلزمات الضرورية

لتنفيذ هذه الأنشطة.

الأدوار:

هي الأعمال الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة بغية تفعيل

المختبرات المدرسية.

تفعيل :

الفاعل، بالكسر "حركة الإنسان أو كناية عن كل عمل

متعد" (الفيروز آبادي، ١٩٩٦)، وتفعيل من فعل الشيء

أي زاد من نشاطه وحركته أو فائدته وأهميته، ويقصد

بالتفعيل في هذه الدراسة: ما تراه عينة الدراسة من

مقترحات تزيد من فعالية الإجراءات العملي العلمي الذي

يمكن أن يقوم به الطالب بنفسه لبعض الأنشطة العلمية

كالتجارب التي تتضمنها مقررات العلوم الطبيعية في

المختبرات المدرسية المعدة لذلك أو في أي مكان مناسب

داخل المدرسة أو خارجها، وممارسته لها تحت إشراف

المدرسة ، تكسبه المهارات العملية (بالتفاعل مع الأدوات)

والعلمية المختلفة ، وتحفزه على التفكير العملي ، وتنمي

لديه القدرة على حل المشكلات وفهم الجانب النظري لتلك

المقررات.

الإطار النظري

إدارة الجودة الشاملة

مفهوم إدارة الجودة الشاملة

يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة من أحدث المفاهيم

الإدارية التي تقوم على مجموعة من الأفكار والمبادئ التي

يمكن لأي إدارة أن تتبناها وذلك من أجل تحقيق أفضل

أداء ممكن.

لقد عرف معهد الجودة الفدرالي إدارة الجودة الشاملة على

أنها منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات

وتوقعات العميل. وعرفها نائب رئيس معهد جوران

المختص بتدريب وتقديم الاستشارات في الجودة الشاملة

على أنها "تحول في الطريقة التي تدار بها المنظمة والتي

تتضمن تركيز طاقات المنظمة على التحسينات المستمرة

لكل العمليات والوظائف وقبل كل شيء المراحل

المختلفة للعمل، إذ إن الجودة ليست أكثر من تحقيق

حاجات العميل. وعرفها كروسبي (وهو أحد المؤسسين

لإدارة الجودة الشاملة) "أن إدارة الجودة الشاملة تمثل

المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي تم لتخطيط

لها مسبقاً إذ إنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد على منع

وتجنب المشكلات من خلال العمل على حفز وتشجيع

السلوك الإداري التنظيمي في الأداء باستخدام الموارد

المادية والبشرية بكفاءة عالية . وعرفها بحارات واكهلو

"أنها التفوق في الأداء لإسعاد المستهلكين عن طريق عمل

المديرين والموظفين مع بعضهم بعضاً من أجل تحقيق أو

تزويد المستهلكين بجودة ذات قيمة عالية.

(جلبلونسكي، ٢٠٠٠ و الدراكة، ٢٠٠١).

إدارة الجودة الشاملة في السياق التربوي

إن نجاح الإنتاج الياباني بغزو الأسواق الأمريكية ومنافستها في الأسواق العالمية دعا الأمريكيين إلى تطبيق إدارة الجودة في مصانعها ولكنها فشلت وذلك لأن قيم التنافس والفردية والحواجز الموجودة بين العاملين وقيادة المصنع وإدارته سائدة في المجتمع الأمريكي والتي تتناقض مع قيم الجودة المبنية على التعاون والتسامح وروح الفريق وتلاحم العاملين مع قياداتهم مما اضطرهم إلى محاولة تغيير القيم لدى العاملين في المصنع إلى ما يتلاءم تطبيق الجودة. وبدأ الإتجاه إلى تطبيق إدارة الجودة في المدرسة وغرس القيم الجديدة المتلائمة معها وبدأت عمليات التجريب تأخذ مكانتها في المراحل الدراسية المختلفة من الابتدائية إلى التعليم الجامعي.

تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

يعرف رودس Rhodes ١٩٩٢ إدارة الجودة الشاملة بأنها عملية إستراتيجية إدارية تركز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين ولستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات لتنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة.

إن تعريف رودس يمثل إطاراً مرجعياً لتطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة في التربية . فالمدخلات هم (الطلبة) والعمليات (ما يدور في داخل المدرسة) والمخرجات (الطلبة المتخرجون). إن الالتزام الكلي بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية يستدعي إعادة النظر في رسالة هذه المؤسسة وأهدافها وإستراتيجيات تعاملها مع العمل التربوي ومعاييرها وإجراءات التقويم المتبعة فيها-ويجب التعرف على حاجات المستفيدين (الطلبة) أي ما هي نوعية التعليم والإعداد التي يرون أنها تحقق حاجاتهم وتلبي رغباتهم. (الدراركة، ٢٠٠١).

ومن التعاريف السابقة نستنتج أنه من الضروري تسخير كل الإمكانيات المادية والبشرية، ومشاركة جميع الجهات والإدارات والأفراد في العمل كفريق واحد، والعمل في اتجاه واحد وهو تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في النظام التربوي التعليمي، وتقويم مدى تحقيق الأهداف، ومراجعة الخطوات التنفيذية التي يتم توظيفها .

ويعدُّ إدوارد ديمنج رائد فكرة الجودة الشاملة إذ طور أربع عشرة نقطة توضح ما يلزم لإيجاد وتطوير ثقافة الجودة، وتسمى هذه النقاط "جوهر الجودة في التعليم" وتتلخص فيما يأتي :

١. إيجاد التناسق بين الأهداف.
٢. تبني فلسفة الجودة الشاملة.
٣. تقليل الحاجة للتفتيش.
٤. إنجاز الأعمال المدرسية بطرق جديدة .
٥. تحسين الجودة، الإنتاجية، خفض التكاليف.
٦. التعليم مدى الحياة.
٧. القيادة في التعليم.
٨. التخلص من الخوف.
٩. إزالة معوقات النجاح.
١٠. خلق ثقافة الجودة.
١١. تحسين العمليات.
١٢. مساعدة الطلاب على النجاح.
١٣. الالتزام .
١٤. المسؤولية.

وحتى يكون للجودة الشاملة وجود في مجال التطبيق الفعلي لا بد من توافر خمسة ملامح أو صفات للتنظيم الناجح لإدارة الجودة الشاملة:

- ١ . حشد جميع العاملين داخل المؤسسة بحيث يدفع كل منهم بجهده تجاه الأهداف الاستراتيجية كل فيما يخصه.

عبدالله بن محمد المانع: دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض

الفائدة المرجوة من الجودة الشاملة في العملية التعليمية :

- تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة .
- تقليل الأخطاء .

- تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة المؤسسة المدرسية .

- تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين .

- التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات .

- العمل المستمر من أجل التحسين وتخفيض معدل الإهدار الناتج عن ترك المدرسة أو الرسوب .

- تحقيق رضا المستفيدين (الطلبة، أولياء الأمور، المعلمين المجتمع) .

إن تطبيق نظام الجودة في المؤسسة التعليمية يقتضي :

-القناعة الكاملة والتفهم الكامل والالتزام من قبل المسؤولين في الوزارة .

-إشاعة الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي الخاص بالجودة في المؤسسة التربوية نزولاً إلى المدرسة .

-التعليم والتدريب المستمرين لجميع الأفراد إن كان على مستوى الوزارة أو مستوى المدرسة .

-التنسيق وتفعيل الاتصال بين الإدارات والأقسام على المستويين الأفقي والعمودي .

-مشاركة جميع الجهات وجميع الأفراد العاملين في جهود تحسين جودة العملية التعليمية .

-تأسيس نظام معلومات دقيق وفعال لإدارة الجودة .
(الخطيب، ٢٠٠٣) .

أهمية المختبر المدرسي:

يعدُّ المختبر المدرسي ركيزةً أساسيةً من ركائز مناهج العلوم الحديثة، إذ يؤدي استخدامه إلى توفير خبرات حسية متنوعة ومتعددة تعد أساساً لفهم الكثير من الحقائق والمعلومات والتطبيقات العلمية، إضافة إلى استخدام المختبر يساعد الطلبة على اكتساب المهارات والمعلومات،

٢ . الفهم المتطور والمتكامل للصورة العامة، وخاصة بالنسبة لأسس الجودة الموجهة لإرضاء متطلبات "العميل" والمنصبه على جودة العمليات والإجراءات .

٣ . قيام المؤسسة على فهم العمل الجماعي .

٤ . التخطيط لأهداف لها صفة التحدي القوي، والتي تلزم المؤسسة وأفرادها بارتقاء ملحوظ في نتائج جودة الأداء .

٥ . الإدارة اليومية المنظمة للمؤسسة من خلال استخدام أدوات مؤثرة وفعالة لقياس القدرة على استرجاع المعلومات والبيانات (التغذية الراجعة) . (الخطيب، ٢٠٠٣ والحيواوي، ٢٠٠٦) .

خصائص إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية :

ذكر بونستنك BONSTING ١٩٩٢ خصائص إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية بما يأتي

-التربية عملية مستمرة على طول مدى الحياة .

-إن النمط القيادي الإداري لا بد أن يكون تشاركياً وفقاً لأفكار ديمنج وجوران وغيرهما من منظري إدارة الجودة .

-إن التفاهم بين العاملين لا بد أن يحظى بالاهتمام مع تطبيق نظرية السيطرة Control Theory .

- يجب معاملة جميع العاملين في المدرسة على أنهم ماهرون في تأدية العمل .

لقد أصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي بوصفهما وجهين لعملة واحدة .

ومن خصائصها المتميزة :

-الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة .
-تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي

والخارجي .

- توفير معنويات أفضل لجميع العاملين .

- توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء .

-تخفيض التكلفة مع تحقيق الطلاب الاجتماعي .

(الجضعي، ٢٠٠٥)

٩- تنمية استخدام التفكير المنطقي للتوصل إلى الاستنتاجات الملائمة من خلال المعلومات والمشاهدات التي يحصل عليها أثناء التجربة.
١٠- المساعدة على تنمية بعض الاتجاهات العلمية كإدراك نواحي القصور في القياسات والمعلومات التي يحصل عليها، والحاجة إلى الحذر في استخلاص النتائج وتنمية القدرة على النقد.
١١- قيام الطلبة بإجراء التجارب بأنفسهم واستخدامهم للأدوات والأجهزة والمواد الكيميائية، وتوصلهم إلى نتائج، يؤدي إلى حبهم للعلم ووسائله وأدواته.

ومن هذا المنطلق يقع على عاتق المسؤولين في التربية والتعليم بوجه عام، ومعلم العلوم بوجه خاص مسؤوليات جسام تجاه نمو شخصية المتعلم في كل جوانب حياته، ومن أهم الطرق التي تساعد على نمو شخصية المتعلم استخدام المختبر المدرسي وحتى تتمكن من تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من تدريس العلوم.

ومما سبق يتضح أن للمختبر أهمية بالغة في تحقيق أهداف العلوم وتكوين المفاهيم العلمية لدى الطلاب إضافة إلى ترسيخ المعلومات النظرية في أذهانهم وتنمية المهارات العلمية وتفعيل الجانب التطبيقي لدى الطلاب بشكل أفضل لما له من دور بارز في غرس القيم لدى الطلاب كالصدق والأمانة.

الدراسات السابقة

أجرت الرحالي (١٩٨٩م) دراسة بعنوان مدى مساهمة الإدارة المدرسية في معالجة مشكلات معامل العلوم للمرحلة الثانوية للبنات بمكة المكرمة . وشملت الدراسة (١٣٦) فرداً وهم (٨) موجهات علوم، (٣٠) مديرة ومساعدة مدرسة، (١١) أمينة مختبر، و(٨٧) معلمة للمواد العلمية في المدارس الثانوية داخل مكة المكرمة. أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

إن مجتمع الدراسة من الحاصلات على مؤهلات جامعية مع إعداد تربوي ودراسات عليا ، وخبرة في مجال العمل ، بلغت نسبتهن ٨٤,٥ من أفراد العينة . أما فيما يتعلق بمساهمة

وعلى تكوين اتجاهات وميول تخدم أهداف تدريس العلوم، لأنها تضمن واقعياً على المعلومات والأفكار النظرية التي يسمعها أو يقرأها الطالب، مما يؤدي إلى فهم أفضل لطبيعة العلم، ويساهم في رسوخ المعلومات التي يتعلمها الطالب إلى أمد بعيد مقارنة بالمعلومات التي يتعلمها نظرياً، ومما يمكن أن يحققه العمل في المختبرات التعليمية ما ذكره (شاهين وحطاب، ٢٠٠٥م، ص ١٨١-١٨٣، زيتون، ١٩٩٤م، ص ١٦٦ سلام و سلام، ١٩٩٢م، ص ١٣٣ فليك Flick، ١٩٩٠م ص ٣٤) من فوائد لدى الطلبة، ومنها:

١- تساعد على زيادة فهم الطالب لطبيعة العلم ، ولأهمية التجريب العملي ودوره فيه.

٢- تضمني واقعية على بعض المعلومات والأفكار النظرية التي يطلع عليها الطالب حول العلم.

٣- تهيئ الفرصة للعمل في المختبرات التعليمية للبحر الحسية المباشرة، فالطالب يلمس ويرى ويشم ويتذوق في بعض الأحيان ما يقوم به، ولذلك فهو يستخدم كل حواسه للعمل في المختبر.

٤- التدريب على استخدام الأجهزة الرئيسة في المختبرات مثل المجهز، ومصدر القدرة....، كما يتدرب على الطرق السليمة لاستخدام هذه الأجهزة وكيفية العناية بها.

٥- التدريب على الاحتياطات اللازم اتباعها أثناء التجريب العملي، للحصول على أدق النتائج ومن هذه الاحتياطات على سبيل المثال: تصفير أجهزة القياس قبل استخدامها..... الخ وغير ذلك.

٦- التدريب على مراعاة احتياطات الأمان أثناء التجريب العملي، كعلم تسخين المواد الكيميائية سريعة الاشتعال على اللهب مباشرة، وتوخي الحذر الشديد أثناء استخدام مصادر التيار الكهربائي..... الخ

٧- تعويد الطلبة على سلوك بعض العادات الحسنة من خلال العمل في المختبرات التعليمية كترتيب الأدوات المستخدمة بطريقة علمية تساعد على سهولة استخدامها، وتنظيف الأدوات، وإعادة تنظيمها ومرتبها إلى أماكنها بعد الاستخدام مباشرة.

٨- تنمية للقدرة على الملاحظة الدقيقة والمباشرة وتسجيل النتائج والملاحظات بطريقة علمية.

عبدالله بن محمد المانع: دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض

الدراسي لطالبات مادة العلوم بالصف السادس الابتدائي ، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم الاهتمام بتطبيق الدراسة العملية في مادة العلوم في عدد كبير من المدارس الابتدائية ، وصل إلى أن حوالي (٦٠) مدرسة من (١١٠) مدارس لا يوجد فيها مختبرات مدرسية، وأشارت كذلك نتائج الدراسة إلى عدم الاهتمام بمدارس المرحلة الابتدائية ، وذلك من خلال عدم تزويدها بالمواد الخاصة بالمختبرات ، وعدم تخصيص غرف خاصة للمختبرات المدرسية.

وأجرى النملة (١٩٩٩م) دراسة تناولت مدى ممارسة مدير المدرسة لمهامه الإشرافية تجاه مختبرات العلوم ثم التعرف على معوقات قيامه بها. وكشفت الدراسة عن عدد من النتائج منها: أن مدير المدرسة يقوم بمهامه الإشرافية تجاه مختبرات العلوم بدرجة أكبر من المتوسط ، وأن أعلى المهام التي يمارسها هي العمل على تأمين أجهزة السلامة وأقلها ممارسة هي التأكد من إحضار الطلاب للكراسات الخاصة بالنشاطات العملية، وعن المعوقات التي تحول دون قيام مدير المدرسة بمهامه الإشرافية تجاه مختبرات العلوم بدرجة عالية جداً كان أهمها (قلة الدورات التدريبية للمعلمي العلوم ومحضري المختبرات، وعدم كفاية تأهيل القائمين على المختبرات ، وعدد محضري المختبرات غير كافٍ) أما المعوقات ذات الدرجة المتوسطة فأهمها (قلة معرفة المعلم والمحضر بتشغيل بعض الأجهزة وصيانتها ، ووسائل الأمن والسلامة غير متوفرة). وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: العمل على توفير النشرات والدراسات الحديثة الخاصة بتطوير مختبرات العلوم، مع إصدار كتيبات أو مجلات دورية من قبل وزارة التربية والتعليم توضح أهمية المختبرات وتشرح الطرائق المثلى للاستفادة من الأجهزة المستخدمة ، وإتاحة الفرصة أمام المتميزين من معلمي مادة العلوم ومحضري المختبرات المدرسية للدراسات العليا من أجل المساهمة في تطوير عمل المختبرات والنهوض بمستوى

الإدارة المدرسية في تنظيم استخدام معامل العلوم فقد حصل هذا المجال على درجة أقل من المتوسط. كما حصل مجال توفير الصيانة ووسائل الأمن والسلامة لمعامل العلوم على درجة أقل من المتوسط . وقد أشارت هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر فئات الدراسة الأربع. أما في مجال توفير التجهيزات الأساسية لمعامل العلوم فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الدراسة الأربع. هذا بالإضافة إلى وجود بعض المشكلات الإدارية التي أوصت الدراسة بوجود التصدي لحلها.

أجرت خصاونه (١٩٩٣) دراسة بعنوان دور مدير المدرسة في تحسين واقع العمل المخبري في المدارس الثانوية في عمان. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع العمل المخبري ودور مدير المدرسة في تحسين دور هذا الواقع المخبري وأثر التخصص والجنس والخبرة في التعليم والخبرة في الإدارة والمؤهل العلمي لمدير المدرسة على ممارسته الإشرافية في مجال العمل المخبري . وطبقت هذه الدراسة على مجتمع بلغ عددهم (٥٣٥) شخصاً تم اختيارهم عشوائياً. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها أن إقبال معلمي الكيمياء والفيزياء على إجراء التجارب المخبرية في الصف الأول الثانوي دون المستوى المطلوب ، وأن إقبال معلمي الأحياء والفيزياء على إجراء التجارب المخبرية في الصف الأول الثانوي متدنٍ، وغالباً ما يقوم مدير المدرسة بممارسة الأنشطة المتعلقة بالإشراف على العمل الخيري وذلك وفق تقدير المدير نفسه وتقدير كل من المعلم وقيم المختبر. أما المجال الذي يمارس مدير المدرسة فيه فعالياته بدرجة كبيرة فهو توفير المرافق والأدوات والمواد اللازمة، كما تبين أن أقل الفعاليات درجة هو مجال التقويم.

وأجرت الصباغ (١٩٩٦م) دراسة عن دور الإدارة المدرسية في تنشيط العمل المدرسي، وأثر ذلك على التحصيل

بها. في هذه الدراسة تم إتباع المنهج الوصفي (المسحي) العلمية ومحضري المختبرات في جميع المدارس الثانوية وجعله تدريياً مستمراً يأخذ بتطبيق الأساليب المستخدمة في التدريب الميداني.

١. عدم إلمام مشرف المختبرات بالتحصينات الأخرى غير تخصصه الأكاديمي الأصلي.

٢. تدني المستوى التعليمي والفني لمحضري المختبرات في المدارس.

٣. عدم قدرة بعض مشرفي المختبرات على إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية.

٤. قلة عدد الزيارات التي يقوم بها مشرف المختبرات للمدرسة.

٥. عدم اهتمام معلمي العلوم باستخدام المختبر المدرسي في عملية التدريس.

٦. ضعف الكفاءة المعرفية لبعض مشرفي المختبرات المدرسية

٧. قلة خبرة مشرف المختبرات بتشغيل واستخدام الأجهزة والوسائل الموجودة داخل المختبر المدرسي.

وأجرى الغامدي (٢٠١١) دراسة بعنوان دور الإدارة المدرسية في تفعيل مختبرات العلوم في المدارس الثانوية في محافظة الطائف. إذ هدفت الى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل مختبرات العلوم في مدارس المرحلة الثانوية في محافظة الطائف. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية الثانوية التي تحتوي على مختبرات والبالغ عددهم (٧٨) مديراً وجميع محضري المختبرات بالمدارس الثانوية في محافظة الطائف والبالغ عددهم (١٣٨) محضراً. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتم بناء استبانة مكونة من (٦٦) عبارة تقيس دور الإدارة المدرسية في تفعيل مختبرات العلوم في مدارس المرحلة الثانوية في محافظة الطائف. أظهرت النتائج أن مستوى تقدير مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف لدور الإدارة المدرسية في تفعيل مختبرات العلوم كان بدرجة كبيرة جداً وكان ترتيب مجالات

أدائها في المستقبل ، وضرورة الاهتمام بتدريب معلمي المواد العلمية ومحضري المختبرات في جميع المدارس الثانوية وجعله تدريياً مستمراً يأخذ بتطبيق الأساليب المستخدمة في التدريب الميداني.

وأجرى النوح (٢٠٠٠م) دراسة هدفت إلى تحديد مهام مشرف الإدارة المدرسية والتعرف على مدى ممارستهم لها وأهميتها والصعوبات التي تعيق مشرفي الإدارة عن ممارسة هذه المهام، واستخدم الباحث عينة مكونة من (١٩) مشرفاً للإدارة المدرسية و(٦٠) مديراً لمدرسة ثانوية و(١٥٥) مديراً لمدرسة متوسطة في مدينة الرياض وتوصل إلى نتائج عديدة من أهمها أن مهام مشرف الإدارة تقع ضمن خمسة مجالات هي التخطيط والتنظيم، المتابعة والتوجيه، الاتصال والعلاقات الإنسانية، التقويم والتطوير، وهذه المهام عالية الأهمية متوسطة الممارسة، كما إن أعلى مجال يمارسه مشرفو الإدارة المدرسية هو مجال المتابعة إذ يمارس بدرجة عالية، وأقنعا المتعلق بالتقويم والتطوير.

وأجرى البلطان (٢٠٠٥) دراسة بعنوان تقويم أداء مشرفي المختبرات المدرسية في ضوء مهامهم الإشرافية من وجهة نظر محضري المختبرات ومعلمي العلوم ومديري المدارس في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء مشرفي المختبرات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهامهم الإشرافية من وجهة نظر محضري المختبرات ومعلمي العلوم ومديري المدارس في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وذلك من خلال تعرف مدى ممارستهم لمهامهم الإشرافية، وتعرف الأساليب الإشرافية الأكثر ممارسة من قبلهم، وكذلك الأساليب الأكثر أهمية من وجهة نظر أفراد العينة، بالإضافة إلى معرفة درجة إسهام مشرفي المختبرات في الارتقاء بمستوى العمل داخل المختبر المدرسي، وتحديد الصعوبات التي تعيق أو تقلل من الاستفادة من الممارسات الإشرافية التي يقومون

عبدالله بن محمد المانع: دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض

تصميم الدراسة:

بعد اطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة، قام الباحث بتصميم استبانة تكون من جزأين. الجزء الأول: تضمن بيانات شخصية عن المحيبي.

الجزء الثاني: عبارة عن أسئلة مغلقة تضمنت الأدوار التي يقوم بها مديرو المدارس تجاه المختبرات المدرسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. إذ تم تقسيمها إلى أربعة محاور (المحور الأول : التخطيط للعمل المخبري، المحور الثاني: توفير التجهيزات الأساسية، المحور الثالث: توفير وسائل الأمن والسلامة، المحور الرابع: التقويم والمتابعة) وقد تكونت من (٤٤) فقرة. وقد استخدم الباحث مقياس التقدير الخماسي لتحديد درجة قيام المدير بالمهمة. (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً أبداً) وأعطيت الاستجابات الدرجات الآتية (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على التوالي.

صدق الأداة:

قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، وتم الأخذ بأرائهم وإجراء التعديلات اللازمة. وللتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة لكل محور من محاورها. والجدول الآتي يوضح نتائج الاتساق الداخلي للاستبانة.

جدول (١)

معاملات الارتباط الداخلي بين كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة المتعلقة الأدوار التي يقوم بها مديرو المدارس تجاه المختبرات المدرسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة

معامل الارتباط	رقم العبارة	محاور الاستبيان
.79	١	التخطيط للعمل المخبري
.77	٢	
.86	٣	
.81	٤	
.80	٥	
.84	٦	
.72	٧	

	٨	.65
	٩	.75
	١٠	.56
توفير التجهيزات الأساسية	١١	.69
	١٢	.80
	١٣	.78
	١٤	.78
	١٥	.87
	١٦	.80
	١٧	.72
	١٨	.87
	١٩	.81
	٢٠	.76
	توفير وسائل الأمن والسلامة	٢١
٢٢		.84
٢٣		.82
٢٤		.78
٢٥		.80
٢٦		.89
٢٧		.82
٢٨		.87
٢٩		.81
٣٠		.46
التقويم والمتابعة	٣١	.80
	٣٢	.81
	٣٣	.80
	٣٤	.75
	٣٥	.72
	٣٦	.47
	٣٧	.73
	٣٨	.81
	٣٩	.80
	٤٠	.76
	٤١	.75
	٤٢	.74
	٤٣	.75
	٤٤	.82

الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، ويؤكد الصدق الداخلي لأداة الدراسة.

يتضح من الجدول أن جميع عبارات كل محور من محاور الاستبانة ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مع جميع عبارات المحور الذي تنتمي إليه، مما يدل على

عبدالله بن محمد المانع: دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض

ثبات الأداة:

- تم قياس ثبات أداة البحث باستخدام معامل كرونباخ ألفا لقياس درجة الاتساق الداخلي وقد أظهرت النتيجة أن الأداة تتميز بدرجة ثبات بلغت ٩٢%.
١. استخراج التكرارات والنسب المئوية.
 ٢. استعمال معامل ارتباط كرونباخ ألفا.
 ٣. استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

جدول (٢)

معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمحاور الاستبانة المتعلقة بالأدوار التي يقوم بها مديرو المدارس تجاه المختبرات المدرسية في ضوء

معايير إدارة الجودة الشاملة

تسلسل	محاور الاستبانة	معامل كرونباخ ألفا
١	التخطيط للعمل المخبري	.90
٢	توفير التجهيزات الأساسية	.91
٣	توفير وسائل الأمن والسلامة	.93
٤	التقويم والمتابعة	.94
	معامل ثبات أداة الدراسة لجميع المحاور	.92

المعالجة الإحصائية

لمعالجة بيانات البحث إحصائياً قام الباحث باستخدام الأساليب الآتية:

الجدول رقم (٣)

مدى ممارسة مدير المدرسة لأدواره لتفعيل مختبرات العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية للذكور في مدينة الرياض

الرقم	العبارة	درجة الممارسة										
		دائماً		غالباً		أحياناً		نادراً		أبداً		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
١	أعمل على تأمين أجهزة السلامة	١٧٥	76.4	19	8.3	18	7.9	9	3.9	8	3.5	4.50
٢	أطلب من محضر المختبر وضع بطاقة تعريفية على المواد الكيميائية المحفوظة بما يكفل سلامة مرزادي المختبر.	١٦٥	72.1	30	13.1	19	8.3	10	4.4	5	2.2	4.48
٣	أسعى إلى تأمين الأثاث في المختبر	١٦٤	71.6	26	11.4	20	8.7	15	3.9	4	1.7	4.45
٤	أحرص على توفير الإضاءة الكافية في المختبر	١٦٦	72.5	25	10.9	16	7	16	4.4	6	2.6	4.44
٥	أعمل على توفير صنابير مياه كافية	١٦٨	73.4	20	8.7	19	8.3	12	3.9	10	4.4	4.41
٦	أتأكد من تزويد المختبرات بالإسعافات الأولية ووضعها في أماكن بارزة	١٦٨	73.4	19	8.3	22	9.6	9	3.9	11	4.8	4.41
٧	أسعى إلى إصلاح الأجهزة المعطلة مباشرة وبلا تباطؤ	١٦١	70.3	26	11.4	24	10.5	12	3.9	6	2.6	4.41
٨	أقوم بمتابعة مستمرة لأدوات السلامة	١٦٩	73.8	18	7.9	21	9.2	9	3.9	12	5.2	4.41

٩	4.38	2.6	6	5.2	16	8.8	20	13.2	30	68.4	١٥٦	أعمل على إيجاد البديل في حالة الضياع أو الكسر دون تأخر	٩
١٠	4.35	3.5	8	5	16	10	23	9.6	22	69.9	١٦٠	أهتم بتأمين ميزانية للمختبر	١٠
١١	4.34	5.1	14	5.2	13	7.9	18	9.2	21	71.2	١٦٣	أعمل على توفير ستائر سود لمنع نفاذ الضوء إلى المحاليل الكيميائية	١١
١٢	4.31	4.4	10	5.3	12	63.2	144	11.4	26	15.8	٣٦	أتأكد من وضع إرشادات للسلامة مكتوبة في أماكن بارزة في المختبر	١٢
١٣	4.31	6.1	14	5.2	12	10	23	8.3	19	70.3	١٦١	أطلب من الدفاع المدني المشاركة في تنقيف التلاميذ عن وسائل الأمن والسلامة الخاصة بالمختبرات	١٣
١٤	4.31	3.9	9	5.7	9	11.4	26	18.3	42	62.4	١٤٣	أعمل على تأمين الأجهزة المخبرية اللازمة في وقت مبكر	١٤
١٥	4.30	6.1	14	5	11	8.1	18	14	31	66.7	١٤٨	أتأكد بنفسني من إجراءات تخزين الأجهزة والمواد الكيميائية طبقاً لمعايير السلامة	١٥
١٦	4.28	5.7	13	5.2	12	10	23	14	31	65.5	١٥٠	أتابع بصفة دورية محضر المختبرات لإغلاق النوافذ والتيار الكهربائي ومحابس الغاز والماء كل يوم	١٦
١٧	4.26	4.8	11	9.6	15	11.4	26	12.7	29	64.6	١٤٨	أحاول دائماً استغلال فرص التعاون المتبادل مع المدارس الأخرى لاستعارة الأجهزة المخبرية عند الحاجة	١٧
١٨	4.22	7.5	17	5.7	13	9.6	22	11.8	27	64.4	١٤٩	أطلب مساعدة الجهات المختصة لفحص وسائل السلامة بصفة دورية ومستمرة	١٨
١٩	4.7	8.3	19	9.6	22	9.2	21	12.2	28	60.7	١٣٩	أتأكد من تهيئة مخارج الطوارئ	١٩
٢٠	4.5	7.9	18	10	23	12.7	29	7.9	18	61.6	١٤١	أقوم بتوفير الأدلة والمراجع العلمية والنشرات والدراسات الخاصة بالمختبرات	٢٠
٢١	4	2.2	5	1.3	3	10.4	23	66.5	151	19.8	٤٥	يتأكد مدير المدرسة من فتح ملفات خاصة لشؤون المختبرات	٢١
٢٢	3.99	3.1	7	3.5	8	7	16	64.2	147	22.3	٥١	أبذل عن طريق التنسيق الجيد جهوداً متواصلة لمنع التضارب في مواعيد استخدام المختبر	٢٢
٢٣	3.99	2.2	5	2.6	6	8.3	19	67.5	154	19.3	٤٤	أعمل على تلافي العقبات التي تواجه المختبرات	٢٣
٢٤	3.95	.4	1	61	14	7.9	18	65.5	150	20.1	٤٦	أحرص على إعداد محاضر المواد التالفة والأدوات المكسرة	٢٤
٢٥	3.84	3.5	8	2.2	5	10.5	24	63.8	146	20.1	٤٦	أعقد اجتماعات دورية لمعلمي العلوم	٢٥
٢٦	3.84	3.5	8	5.7	13	10	23	64.6	148	16.2	٣٧	أكلف محضر المختبر بتخزين بعض الأدوات داخل المستودع لحين استخدامها باستثناء المواد الكيماوية	٢٦
٢٧	3.80	4.8	11	4.8	11	7.9	18	66.8	153	15.7	٣٦	أعقد اجتماعات دورية لمحضري المختبرات	٢٧

عبدالله بن محمد المانع: دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض

٢٨	3.69	5.3	12	2.1	6	12.3	28	66.7	152	13.2	٣٠	أقوم في بداية كل عام بتشكيل لجنة من معلمي العلوم ومحضري المختبرات	٢٨
٢٩	3.64	5.7	13	7.9	18	14.8	34	54.6	125	17	٣٩	أشجع معلمي العلوم على إنشاء ورش صغيرة تابعة للمختبرات لإصلاح الأجهزة	٢٩
٣٠	3.42	7.4	17	7.9	18	10.9	25	60.7	139	13.1	٣٠	أقوم بالإشراف على جرد العهد في نهاية كل عام	٣٠
٣١	3.32	2.6	6	8.4	11	62.3	142	8.3	19	21.9	٥٠	يطلع مدير المدرسة على سجل التجارب المخبرية	٣١
٣٢	3.31	3.5	8	7.9	18	60.5	138	8.8	20	19.3	٤٤	أحفز المعلمين على إجراء التجارب في الدروس العملية بدقة	٣٢
٣٣	3.31	3.9	9	5.2	12	63.3	145	10.5	24	17	٣٩	أطلع على السجلات والملفات الخاصة بالمختبرات للتأكد من سلامة تنظيمها	٣٣
٣٤	3.31	3.1	7	6.6	15	61.7	140	13.7	31	15	٣٤	أقوم بالإشراف على فتح المختبرات وإغلاقها في بداية كل عام دراسي ونهايته.	٣٤
٣٥	3.24	5.2	12	5.7	13	60.3	138	10.9	25	17.9	٤١	أقوم بزيارات إشرافية للمعلمين داخل المعامل وأثناء إجراء التجارب العلمية	٣٥
٣٦	3.22	4.8	11	4.8	11	64.2	147	13.5	31	12.7	٢٩	أشجع المعلمين على تبادل الزيارات الصفية داخل المدرسة وبين المدارس الأخرى	٣٦
٣٧	3.21	5.3	12	6.1	14	63.6	145	11	25	14	٣٢	أهتم بإلحاق محضر المختبر بالدورات التدريبية بهدف تجديد معرفته العلمية وتطوير خبراته الفنية	٣٧
٣٨	3.19	4.4	10	10.1	23	60.1	137	10.5	24	14.9	٣٤	أتابع عمل محضر المختبر أثناء وجوده داخل المختبر	٣٨
٣٩	3.17	5.2	12	7.9	18	62.6	142	11	25	13.2	٣٠	أتأكد من قيام محضر المختبر أثناء وجوده داخل المختبر	٣٩
٤٠	3.17	6.6	15	10	32	58.1	133	10.5	24	14.8	٣٤	أتأكد من قيام محضر المختبر بتجهيز المواد والأجهزة للحصص كل يوم	٤٠
٤١	3.16	5.2	12	10	32	60.7	139	11.4	26	12.7	٢٩	أقوم بمتابعة دقيقة للتعليمات الخاصة بالمختبرات وتسجيلها أولاً بأول	٤١
٤٢	3.16	8.3	19	7.9	18	58.1	133	11.4	26	14.4	٣٣	أعمل على إلحاق معلم العلوم بدورات متخصصة ضماناً لتجديد معرفته المهنية وتطوير خبراته	٤٢
٤٣	3.11	5.7	13	9.2	21	65.1	149	8.7	20	11.4	٢٦	أطلب مساعدة المختصين في حل المشكلات الطارئة داخل المختبر	٤٣
٤٤	2.97	9.2	21	8.7	20	65.9	151	8.3	19	7.9	١٨	أتأكد من إحضار الطلاب للكراسات الخاصة بالنشاطات العلمية	٤٤
المتوسط الحسابي العام 3.79													

النتيجة تعني بأن المديرين يدركون مدى أهمية ممارسة تلك المهام ، التي أصبحت من أهم متطلبات الإدارة الناجحة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

ويلاحظ من الجدول السابق:
١. أن المتوسط الحسابي العام هو (٣,٧٩ من ٥ درجات) وهو متوسط عال، إذ إنه يعطي دلالة بأن المديرين يمارسون مهامهم الاشرافية بمستوى (غالباً). وهذه

وأنة أصبح أكثر أهمية من ذي قبل نظراً لتزايد مسؤوليات مدير المدرسة.

٤. أظهر الجدول أن المهام التي حصلت على الرتب الأخيرة هي:

● يقوم مدير المدرسة بتوفير الأدلة والمراجع العلمية والنشرات والدراسات الخاصة بالمختبرات.

● يقوم مدير المدرسة بزيارات إشرافية للمعلمين داخل المعامل وأثناء إجراء التجارب العملية.

● يشجع مدير المدرسة المعلمين على تبادل الزيارات الصفية داخل المدرسة ومع المدارس الأخرى.

● يهتم مدير المدرسة بإلحاق محضر المختبر بالدورات التدريبية بهدف تجديد معرفته العلمية وتطوير خبراته الفنية.

● يتابع مدير المدرسة عمل محضر المختبر أثناء وجوده داخل المختبر.

● يتأكد مدير المدرسة من قيام محضر المختبر بتجهيز المواد والأجهزة للحصص كل يوم.

● يقوم مدير المدرسة بمتابعة دقيقة للتعليمات الخاصة بالمختبرات وتسجيلها أولاً بأول.

● يعمل مدير المدرسة على إلحاق معلم العلوم بدورات متخصصة ضماناً لتجديد معرفته المهنية وتطوير خبراته.

● يطلب مدير المدرسة مساعدة المختصين في حل المشكلات الطارئة داخل المختبر.

● يتأكد مدير المدرسة من إحصار الطلاب للكراسات الخاصة بالنشاطات العلمية.

٥. أن مهمة (يتأكد مدير المدرسة من إحصار الطلاب للكراسات الخاصة بالنشاطات العلمية) هي أقل المهام ممارسة من قبل المديرين، فقد حصلت على المرتبة الأخيرة، وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك شعوراً لدى أفراد الدراسة بأن المهمة لم تؤد على

٢. كما يظهر في الجدول السابق أن المهام التي حازت على الرتب المتقدمة هي:

● يعمل مدير المدرسة على تأمين أجهزة السلامة.

● يطلب مدير المدرسة من محضر المختبر وضع بطاقة تعريفية على المواد الكيميائية المحفوظة بما يكفل سلامة مرتادي المختبر.

● يعمل على توفير صنابير مياه كافية.

● يتأكد مدير المدرسة من تزويد المختبرات بالإسعافات الأولية ووضعها في أماكن بارزة.

● يسعى مدير المدرسة إلى إصلاح الأجهزة المعطلة مباشرة وبلا تباطؤ.

● يقوم مدير المدرسة بمتابعة مستمرة لأدوات السلامة.

● يحرص مدير المدرسة على توفير الإضاءة الكافية في المختبر.

● يهتم مدير المدرسة بتأمين ميزانية للمختبر.

● يعمل مدير المدرسة على إيجاد البديل في حالة الضياع أو الكسر دون تأخر.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخصاصونة (١٩٩٣) والنملة (١٩٩٩) والنوح (٢٠٠٠) وتختلف مع دراسة الرحالي (١٩٨٩) إذ اظهرت نتائج درة الرحالي بأن توفير الصيانة ووسائل الأمن والسلامة لمعامل العلوم وكذلك مساهمة إدارة المدرسة في تنظيم استخدام معامل المختبر يمارس بدرجة أقل من المتوسطة.

٣. أن مهمة (يعمل مدير المدرسة على تأمين أجهزة السلامة) هي أكثر المهام ممارسة من قبل مديري المدارس الثانوية الحكومية الذكور، فقد حصلت على المرتبة الأولى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سهام الخصاصونة (١٩٩٣) والنملة (١٩٩٩) ويمكن تفسير ذلك بإدراك المديرين في الوقت الحاضر لأهمية تأمين أجهزة السلامة،

عبدالله بن محمد المانع: دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض

- وضع خطة للاستفادة من المختبرات المدرسية وتفعيلها بطريقة تضمن الاهتمام بالجانب العملي، مع ضرورة وضع إطار عام لتوظيف المختبرات العلمية في تنمية عمليات العلم والاتجاه الإيجابي نحو العمل المخبري.

المراجع

١. أبو جلاله ، صبحي حمدان.(٢٠٠٥). الجديد في تدريس تجارب العلوم في ضوء استراتيجيات التدريس المعاصرة، مكتبة الفالح للنشر، الإمارات العربية المتحدة.
٢. البطان، إبراهيم.(٢٠٠٥). تقييم أداء مشرفي المختبرات المدرسية في ضوء مهامهم الإشرافية من وجهة نظر محضري المختبرات ومعلمي العلوم ومديري المدارس في المرحلتين المتوسطة والثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
٣. جابلونسكي، جوزيف(٢٠٠٠م). إدارة الجودة الشاملة، تطبيق إدارة الجودة الشاملة: نظرة علمية، تعريب عبدالفتاح السيد نعماني، مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك" الحيزة، القاهرة.
٤. الجضعي، خالد بن سعد(٢٠٠٥). إدارة الجودة الشاملة. تطبيقات تروية ، دار الأصحاب للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، الرياض.
٥. الحديفي، صالح سليمان.(١٤١٥هـ). طرائق وأساليب تعليم العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية، مجلة جامعة الملك سعود التربوية والدراسات الإسلامية، الرياض، المجلد السابع.
٦. الحصاونة، سهام محمود أحمد.(١٩٩٣م). دور مدير المدرسة في تحسين واقع العمل المخبري في المدارس الثانوية في عمان، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، الجامعة الأردنية عمان.
٧. الخطيب، محمد بن شحات(٢٠٠٣). الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم . دار الحربي للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، الرياض.
٨. الخليلي، خليل يوسف وآخرون.(١٩٩٦م). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة.
٩. الدراككة، مأمون وآخرون. إدارة الجودة الشاملة ، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان ٢٠٠١م.

الوجه الصحيح، ويمكن أن يرجع ذلك إلى كثرة الأعباء الإدارية والفنية المناطة بالمدير. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة النملة (١٩٩٩).

٦. أن الفرق بين أعلى وأدنى متوسط للممارسة الذي يبلغ (٤,٥٠-٢,٩٧=١,٥٣) من وجهة نظر أفراد الدراسة ليس كبيراً. إذ إن درجة واحدة ونصف الدرجة تدل على التقارب والتشابه في استجابات أفراد الدراسة فهي بشكل عام محصورة بين فئتي (دائماً ، غالباً) وذلك من وجهة نظر أفراد الدراسة.

وفي ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بما يأتي :

- أن تمنح وزارة التربية والتعليم مديري المدارس حق المشاركة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالتخطيط وتوفير التجهيزات ووسائل الأمن والسلامة لمختبرات العلوم.
- أن تمنح وزارة التربية والتعليم مديري المدارس مزيداً من الصلاحيات فيما يتعلق بتطوير المختبرات المدرسية ، وذلك بالمبادرة لتلبية الاحتياجات التي يرون أنها ضرورية لجعل المختبرات وسائل فعالة في تعزيز تعليم الطلاب.
- أن يوفر مديرو المدارس بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم النشرات والدراسات الحديثة الخاصة بتطوير مختبرات العلوم وإصدار كتيبات أو مجلات دورية توضح أهمية المختبرات وتشرح الطرائق المثلى للاستفادة من الأجهزة المستخدمة.
- ضرورة الاهتمام ببرامج تدريب معلمي العلوم ومحضري المختبرات في جميع المدارس الثانوية. وتشجيع مدير المدرسة المعلمين لحضور هذه الدورات.
- أن يعمل مدير المدرسة على نشر الوعي بين المعلمين والطلاب عن أهمية المختبرات المدرسية في تدريس العلوم.

١٠. الزهراني، علي عبدالقادر. (١٤١٥هـ). تقويم أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية للبنين من وجهة نظر مديري تلك المدارس ومعلميها، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
١١. زيتون، عايش (١٩٩٤م). أساليب تدريس العلوم: دار الشروق، عمان.
١٢. زيتون، عايش. (٢٠٠٤). أساليب تدريس العلوم، الطبعة الأولى، دارالشروق للنشر، عمان.
١٣. الرحالي، شفا عبد القادر. (١٤٠٩هـ). مدى مساهمة الإدارة المدرسية في معالجة مشكلات معامل العلوم للمرحلة الثانوية للبنات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
١٤. سلام، سلام سيد. (١٩٩٢م). واقع اكتساب مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وطلبة الصف الأول الثانوي بمدارس مدينة الرياض، المؤتمر الرابع، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.
١٥. الشريف، كوثر عبدالرحيم. (١٩٩٩م). مدى استخدام الدراسة العملية في تدريس العلوم بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، العدد ٥٩، الجزء الأول.
١٦. شاهين، جميل وحطاب، خولة. (١٤٢٥هـ). المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم، الطبعة الأولى، دار الأسرة للنشر، عمان.
١٧. شاهين، جميل نعمان. (٢٠٠٤م). المختبرات التعليمية. الطبعة الثانية، عمان، الأردن.
١٨. الصباغ، هيفاء يوسف. (١٤١٧هـ). دور الإدارة المدرسية في تشييط دور المعمل المدرسي وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لطالبات مادة العلوم بالصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
١٩. علي، محمد السيد علي. (٢٠٠١م). التربية العلمية وتدرسي العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٠. عطيو، محمد نجيب عبدالله. (١٤٢٧هـ). تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق، مكتبة الرشد للنشر، المملكة العربية السعودية.
٢١. العيسى، فهد عبدالله (١٤١٣هـ). واقع مختبرات العلوم في المرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
٢٢. الغامدي، فهد بن محمد (٢٠١١). دور الإدارة المدرسية في تفعيل مختبرات العلوم دراسة ميدانية على المرحلة الثانوية من
- وجهة نظر مديري المدارس ومحضري المختبرات في محافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
٢٣. القمزي، حمد بن عبدالله. (١٤٢٣هـ). استخدام المختبرات المدرسية في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، مجلة بحوث ودراسات، العدد (٤٦).
٢٤. كاظم، أحمد خيري وزكي، سعد يسي. (١٩٩٨م). تدريس العلوم، دار النهضة العربية، القاهرة.
٢٥. النجدي، أحمد و راشد، علي منى عبد الهادي. (١٤٢٣هـ). تدريس العلوم في العالم المعاصر طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٦. نشوان، يعقوب. (١٤٠٤هـ). الجديد في تعليم العلوم، مؤسسة الرسالة، بيروت.
٢٧. نشوان، يعقوب حسين. (١٤٢٢هـ). الجديد في تعليم العلوم، الطبعة الأولى، دار الفرقان للنشر، عمان.
٢٨. النملة، سليمان بن ابراهيم. (١٤٢٠هـ). مهام مدير المديرية المتعلقة بمختبرات العلوم بالمرحلة الثانوية بمدارس مدينة الرياض واقعها وأبرز عوائقها، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
٢٩. النوح، عبدالعزيز بن سالم بن محمد. (١٤٢١هـ). مهام مشرفي الإدارة المدرسية ومدى ممارستهم بها كما يراها مشرفو الإدارة المدرسية ومديرو المدارس الثانوية والمتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
٣٠. المحسن، إبراهيم عبد الله. (١٤١٩هـ). تدريس العلوم و تأصيل وتحديث، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض.
٣١. الحياوي، قاسم نايف علوان (٢٠٠٦م). إدارة الجودة في الخدمات " مفاهيم، عمليات، تطبيقات ". دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

المراجع باللغة الانجليزية

- Flick,L. (1990). Affecting preservice elementary teachers attitudes toward inquiry teaching in science through projects with individual children paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching Atlanta,U.S.A. - Wolfinger,D.M.(2000).Science in Elementary and Middle School. New York. Longman

عبدالله بن محمد المانع: دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض

**The Role of the school administration in developing creativity in the Government high schools in Riyadh city
and its barriers as seen by the school principals**

**. Abdullah Mohammed Almanie
Assistant Professor of Education Administration Department
Faculty of Education King Saud University
Submitted 17-04-2012 and Accepted on 20-11-2012**

The aim of this research is the role of the principal of the high school in activating the school laboratories in Riyadh city, through a roles and the barriers that may oppose their tasks.
The machinery of research was questionnaire of 44 items
The results showed a great and good variety in characteristics of the school principals, and it also made it clear that the academic and educational level unable to carry out the training programmers, and the weaknes of authorities given to the school principals in taking decisions to develop laboratories

Key words: school principal, school laboratories, comprehensive quality standards, Government high school

نادية بنت محمد شريف: نموذج مقترح في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات

نموذج مقترح في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات حل المشكلة

لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران

إعداد

نادية محمد شريف عبد القادر

أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم

كلية التربية - جامعة نجران

قدم للنشر ٢٩/٣/١٤٣٤هـ - وقبل ١٢/٤/١٤٣٤هـ

هدف البحث الحالي إلى بناء نموذج في التعلم الإلكتروني قائم على أسلوب حل المشكلات يتكون من ثلاث موديولات هي:

- ١- موديول الاتصال Communication module ويتضمن غرف للدردشة ولوحة مناقشة وريد إلكتروني ومنتدى وذلك لتواصل الفعال مع الطالبات لتوصيل أنشطة التعلم وتوفير بيئة تعلم تعاوني.
 - ٢- الموديول المرئي Visual module حيث يقدم المشكلة ثم الأدوات التي تساعد الطالب في حل تلك المشكلة بشكل تنازلي من الأعلى إلى الأسفل باتباع طريقة top-down methodology وتوزع الأدوات المساعدة في شكل دروس صغيرة .
 - ٣- الموديول المدعم Supporting module ويتضمن بعض المفاهيم الأساسية حول أسلوب حل المشكلات وكيفية استخدامه في معالجة أنشطة التعلم المقدمة في النموذج وغيرها من المفاهيم المتعلقة بالمشكلات المقدمة . بالإضافة إلى عدد من المشكلات التي يجب أن تعمل الطالبات في مجموعات حتى يتوصلن لحلها بعد أن يحصلن على المعلومات الخاصة بها من المفاهيم المقدمة في هذا الموديول.
- كما استهدف البحث التأكد من فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات حل المشكلة لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران حيث تم استخدام النموذج المقترح في التعلم الإلكتروني مع عينة مكونة من ١٢٥ طالبة وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً وإجراء المعالجات الإحصائية والتي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لصالح التطبيق البعدي، مما أكد مدى فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات حل المشكلة لدى الطالبات عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التعلم الإلكتروني، نموذج قائم على المشكلات، التفكير الابتكاري، مهارات حل المشكلة.

مقدمة:

بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة والمرنة ، الحان(٢٠٠٥).

ويعد التعلم الإلكتروني من أهم أساليب التعليم الحديثة التي تتميز بعدة خصائص ومزايا تتمثل في اختصار الوقت والجهد والتكلفة إضافة إلى تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، ومساعدة المعلم والطالب في توفير بيئة تعليمية جذابة، لا تعتمد على المكان أو الزمان.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس والتمرس في بناء النماذج الإلكترونية للطالبات لاحظت أن بعض الطالبات ليس لديهن خبرة في تصميم النماذج الإلكترونية، كما لاحظت الباحثة عدم قدرة الطالبات على استيعاب المفاهيم المتعلقة بنماذج التعلم الإلكتروني التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات حل المشكلة لديهن.

لذلك اتجهت الباحثة إلى استخدام نموذج مقترح في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات حل المشكلة لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران بما يشمله من أنشطة يتفاعل فيها الطالبات مع النموذج وتوفر الاستمتاع والتنافس والتعلم الذاتي، حيث يتضمن النموذج غرفاً للردشة ولوحة مناقشة وبريد إلكتروني ومنتدى وذلك للتواصل الفعال مع الطالبات ، واستخدام النموذج في معالجة أنشطة التعلم المقدمة في النموذج وغيرها من المفاهيم المتعلقة بالمشكلات المقدمة ، بالإضافة إلى عدد من المشكلات التي يجب أن تعمل الطالبات في مجموعات حتى يتوصلن لحلها بعد أن يحصلن على المعلومات الخاصة بها من المفاهيم المقدمة هن .

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:
ما النموذج المقترح في التعلم الإلكتروني القائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات حل المشكلة لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران؟

شهد العالم في السنوات الأخيرة تقدماً علمياً وتقنياً في مجالات الحياة المختلفة، وخاصة في مجال تقنية الاتصال والمعلومات، واستخدام شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت). وأمام هذا التقدم العلمي والتقني كان لزاماً على القائمين على المؤسسات التعليمية في الميدان التربوي المبادرة نحو التحديث والتطوير لمواكبة خصائص هذا العصر والاستفادة من تقنياته الحديثة والسعي نحو دمج التقنية في التعليم، من هنا ظهرت فكرة التعلم الإلكتروني التي تعتمد على التقنية في تقديم المحتوى التعليمي للمتعلم بطريقة جيدة وفعالة. نتيجة لذلك بدأ التعليم من التعليم التقليدي الذي يقوم على تلقين المعلومات وحفظها، واعتبار المعلم محور العملية التعليمية، إلى التعلم الإلكتروني الذي يقوم على توظيف الحاسب الآلي وبرمجياته المختلفة واستخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية بحيث يكون الطالب هو محور العملية التعليمية، الشناق و بني دومي(٢٠١٠).

ويعد مفهوم التعلم الإلكتروني (E-Learning) مفهوماً جديداً نسبياً، تطور ليشمل كافة أدوات التعليم في كل المجالات التي تستخدم التكنولوجيا كقاعدة لهذا النوع من التعليم، بنيت فكرة التعلم الإلكتروني على فلسفة التعليم في أي مكان وأي زمان وهي تعني أن المتعلم يمكن أن يحصل على المواد التعليمية متى شاء وأين يشاء (زين الدين، ٢٠٠٦ م). فالتعلم الإلكتروني يعد شكلاً من أشكال التعليم الذي يركز على الحاسوب كوسيلة لنقل المعلومات، وتمثل الفكرة في إعداد برامج يمكن أن تساعد المستخدم في الحصول على المعرفة من خلال تقديم الحقائق الضرورية على مشكلة محددة، الشناق و بني دومي(٢٠١٠). كما يعد طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية متركزة على المتعلمين، ومصممة مسبقاً بشكل جيد من قبل المعلم، وميسرة لأي فرد وفي أي مكان، وأي وقت باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية

نادية بنت محمد شريف: نموذج مقترح في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات

- تنفيذ نتائج الدراسة في تزويد الطالبات المعلمات باختبار مهارات حل المشكلات لدى الطالبات في مختلف المقررات الدراسية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على بناء نموذج في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات وتطبيقه على طالبات كلية التربية بجامعة نجران المستوى الخامس من خلال تدريس مادة الحاسوب في التعليم (موضوع تصميم المقررات الإلكترونية باستخدام Lecture Maker) أثناء الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣ هـ .

مصطلحات الدراسة:

(١) التعلم الإلكتروني:

يعرف إجرائياً بأنه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين والمتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الإنترنت ، البريد الإلكتروني).

(٢) التعلم القائم على المشكلات PBL:

عرف وتلى (Wheatley) استراتيجية التعلم القائم على المشكلات بأنها نوع من التعلم يساعد التلاميذ على فهم ما يتعلمونه وبناء معنى له، وينمي لديهم الثقة في قدراتهم على حل المشكلات (Wheatley, 1991,10).

(٣) مهارات حل المشكلات:

عمليات يستخدمها المتعلم ، تتضمن مهارات ومعلومات تصبح مكونات أساسية داخل المتعلم، وبعد تعلمها يمكن أن يستخدمها في حل موقف مشكل جديد يشبه الموقف الأصلي ، ويستطيع المتعلم بالمعلومات والمهارات الإلمام باحتياجات الموقف المشكل الذي يواجهه ووجر (Roger,2000) .

تعرف مهارة حل المشكلات إجرائياً بأنها تلك المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال

ولالإجابة عن السؤال الرئيس يتطلب الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ما النموذج المقترح في التعلم الإلكتروني القائم على حل المشكلات؟

٢- ما أثر استخدام النموذج المقترح في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران ؟

٣- ما أثر استخدام النموذج المقترح في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران ؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى :

١- بناء نموذج في التعلم الإلكتروني قائم على أسلوب حل المشكلات.

٢- تعرف أثر استخدام النموذج المقترح على تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.

٣- تعرف أثر استخدام النموذج المقترح على تنمية مهارات حل المشكلة لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران .

٤- أهمية الدراسة:

- يفيد القائمين على بناء النماذج الإلكترونية في كيفية تصميم المقررات وفق أسلوب حل المشكلات .

- تلقي الضوء على أهم المجالات المتعلقة بكيفية بناء النماذج الإلكترونية.

- تلفت الأنظار نحو مزيد من البحث والتقصي في مفهوم النماذج الإلكترونية لتنمية مهارات حل المشكلة لدى الطالبات.

- قد تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى بناء مقررات إلكترونية بحيث تكون أكثر فاعلية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات حل المشكلة لدى طالبات جامعة نجران .

- تكون هذه الدراسة امتداداً لتيار البحوث والدراسات المتعلقة بمتغيرات استخدام نماذج تعلم إلكترونية متنوعة غير سائدة في تنمية مهارات حل المشكلة.

المحلية (Local Media) أي إن الوسائط التعليمية المبنية على تكنولوجيا التعليم يمكن تقسيمها إلى وسائط تعليمية محددة بوقت معين مثل وقت البث التلفزيوني لها في أي وقت.

ويتفق مع النظرة السابقة (تشاسيل، ٢٠٠٢) في أن التعلم الإلكتروني يمكن اعتباره مجموعة من العمليات التعليمية التعلّمية التي تتم عن طريق الشبكة العنكبوتية إلا أن هام ولادوسر (Hum&Ladouceur,2001) أكدوا على أنه لا يوجد معنى واحد يتفق عليه المتخصصون في المجال، إذ إنه يوجد عدد من المعاني والتعريفات المختلفة والمتنوعة .

ويتفق كورس (Kurse,2003) مع ما سبق من عدم وضوح تحديد دقيق للتعليم الإلكتروني في الأدبيات المختلفة لأنها متداخلة ومشوشة ومتباينة.

كما يتفق كذلك مع تلك النظرة كل من مونيتا ومونيتا (Moneta & Moneta,2002,432) إذ يريان أن التعلم الإلكتروني هو استخدام الإنترنت وما يرتبط به من تكنولوجيا تعليمية ترتبط بنشر مصادر التعلم.

وهناك من يرى أن التعلم الإلكتروني يرتبط بالتعليم الافتراضي Virtual Learning حيث تتم العملية التعليمية في صفوف أو بيئات افتراضية تختلف عن الصفوف التقليدية المعتادة، وذلك عن طريق استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة للواقع الافتراضي ، المحيسن (١٤٢٣)، فوكس (Fox,2003) .

أما مازن (٢٠٠٤) ووينتليج (Wentling,2000) وباهليز (Bahlis,2002) فيرون أن التعلم الإلكتروني عبارة عن تقديم المادة المتعلّمة عبر جميع الوسائل الإلكترونية المعينة في عملية التعليم والتعلّم سواء أكانت عبر الشبكة الإلكترونية، أم عبر وسيلة إلكترونية كالحاسب الآلي وشبكاته، أو الهاتف الجوّال (النقّال أو المحمول)، أو غيرها. أما زيتون (١٤٢٦هـ) فكان أكثر شمولية إذ لخصّ وجهات النظر المختلفة نحو التعلم

صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة . أما تعريفها بالنسبة للطلبة فهي عبارة عن إيجاد حل لمشكلة ما أو قضية معينة أو معضلة محددة أو مسألة مطروحة.

(٤) التفكير الابتكاري:

يعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنه محاولة البحث عن طرق غير مألوفة لحل مشكلة ويتطلب ذلك طلاقة الفكر ومرونته.

أدبيات البحث:

أولاً: التعلم الإلكتروني: E-learning

يمكن النظر إلى التعلم الإلكتروني من مناهج عدة، فقد يُستخدم هذا المصطلح للتعبير عن استخدام أية وسيلة إلكترونية في مجال التربية والتعليم، ومن بينها استخدام الحاسب الآلي للمساعدة في توصيل المعلومات للمتعلم، وإتاحة الفرصة له ليتفاعل معها. وهذا ما انتهجته الدراسة الحالية من استخدام برمجيات الحاسب الآلي - كأحد أنماط التعلم الإلكتروني - من قبيل التلاميذ، والتفاعل مع هذا النمط من التعلم الإلكتروني.

ولكن هناك آراء ومعانٍ متعددة للتعلم الإلكتروني، أما نابير وكوهل (Naber & Kohle,2004) فيريان التعلم الإلكتروني من منحنى الشبكة العنكبوتية، تلك الشبكة التي غزت حياة الأفراد في كل مجالاتها وسهلت عملية الاتصال والتعليم. وهي في الوقت نفسه معقدة في تركيبها وشبكاتها العنقودية وبرامجها وبرمجتها. فلقد كانت برامج التعليم القائمة على التكنولوجيا Technology Based بسيطة بحيث يمكن تقسيمها على الميزان الزمني Time Scale والميزان المكاني Place Scale. فالأولى مقسمة - أي الميزان الزمني Time Scale إلى تزامني Synchronous مثل المحاضرة والبرامج التلفزيونية أو الإذاعية وغيرها. والثانية مقسمة إلى لا تزامني Asynchronous مثل أشرطة الفيديو والتسجيلات الصوتية. أما الميزان المكاني Place Scale فقد قسمت إلى الوسائط

نادية بنت محمد شريف: نموذج مقترح في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات

وتتألف معايير سكورم من النقاط الآتية بلاكمون (Blackmon, 2007)، العضاض (٢٠٠٨):

١- الأهداف: تسعى معايير SCORM إلى تحقيق عدد من الأهداف، من أهمها:

- الوصول Accessibility - قابلية التكيف
- Adaptability - الإنتاجية Affordability - قابلية التشغيل البيئية Interoperability - قابلية إعادة الاستخدام Reusability .

٢- المحتويات: تشتمل سكورم على ثلاثة عناصر رئيسة وهي:

أ- نموذج تجميع المحتوى Content Aggregation Model (CAM).

ب- بيئة التشغيل Run-Time Environment (RTE) للوحدات التعليمية Objects Learning .

ج- التصفح والتتابع The Sequencing and Navigation (SN) . وللمزيد من المعلومات عن معايير سكورم على الرابط:

<http://www.adlnet.gov/scorm/index.cfm>

البيئة التعليمية للتعلم الإلكتروني:

تتكون البيئة التعليمية للتعلم الإلكتروني من الآتي:

١- مكونات تشاركية أساسية (Major Players):

أ) المعلم: ويتطلب فيه توافر الخصائص الآتية:

* القدرة على التدريس واستخدام تقنيات التعليم الحديثة.

* معرفة استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني.

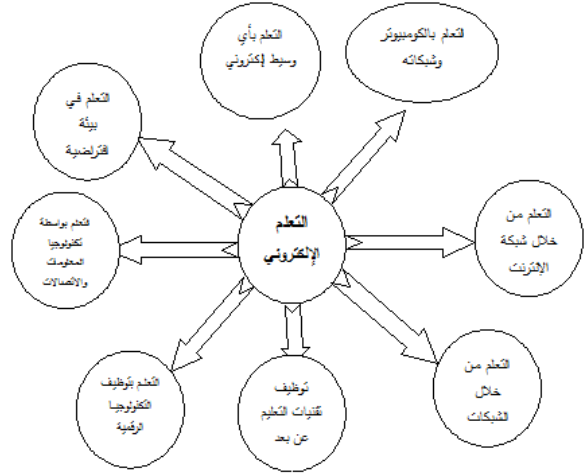
ب) المتعلم: ويتطلب فيه توافر الخصائص الآتية:

* مهارات التعلم الذاتي (Self-Directed Learning Skills).

* معرفة استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني.

ج) طاقم الدعم التقني: ويتطلب فيه توافر الخصائص الآتية:

الإلكتروني في الشكل رقم (١) ، حيث رأى أن التعلم الإلكتروني يشمل أنماطاً متنوعة



الشكل (١) مفاهيم التعلم الإلكتروني.

مما سبق يتضح وجود آراء ومفاهيم متنوعة للتعليم الإلكتروني، وتتفق الباحثة مع زيتون، ومازن، و Wetling و Bahlis في النظرة الشمولية للتعليم الإلكتروني، وأن التعليم والتعلم بواسطة الحاسب الآلي وبرمجياته المعدة لغرض تعليمي محدد، والتي تمكن المتعلم من التفاعل مع المادة المطلوب تعلمها، والحصول على التغذية الراجعة Feed Back هو أحد التعريفات المقبولة لدى الكثير من المتخصصين في المجال، وهذا ما تم الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

معايير تصميم بيئة التعلم الإلكتروني

معايير سكورم SCORM ، وهي تُعدُّ تشكيلة من معايير متعددة في حزمة واحدة، وهي اختصار للعبارة (Sharable Content Object Reference Model) وتعني نموذج مشاركة المحتوى والأشياء، Reusable (Blackmon,2007) (Learning,2007).

* ما هو SCORM؟ هو عبارة عن بروتوكول قياسي أساسي، للتواصل بين المادة التعليمية، ونظام تسيير (إدارة) التعليم (LMS).

* التخصص بطبيعة الحال في الحاسب الآلي ومكونات الإنترنت. بدليل، إضافة إلى تعليم ربات البيوت مما يسهم في رفع نسبة المتعلمين والقضاء على الأمية.

مكونات التعلم الإلكتروني

يتكون التعلم الإلكتروني من الآتي:

- ١- مواد تعليمية حديثة ومستمرة التحديث.
- ٢- التفاعل النشط بين أطراف العملية التعليمية.
- ٣- تقبل هذه الطريقة من المستفيدين وجميع الأطراف.
- ٤- توافرها في أوقات متعددة لتناسب المتعلمين بطروفيهم المتنوعة.
- ٥- تسهيل عملية استخدامها للمتعلمين.
- ٦- احتمالية التطوير وفق ما تلمبه التطورات.
- ٧- الاشتراك والتعاون من كافة الأطراف حتى يتسنى الاستفادة من خبرات الآخرين.

وتشير العديد من الدراسات إلى أهمية التعلم الإلكتروني في تحسن العملية التعليمية، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر، بالإضافة إلى المساعدة على نشر التقنية الحديثة في المجتمع، ومن تلك الدراسات دراسة:

روز وكاسي (Ross & Casey, 2000)، ودراسة كاريوكي وبالسون (Kariuki & Paulson, 2001).

ثانياً : استراتيجيات التعلم القائم على المشكلات:

تعرف بأنها طريقة تعليمية تتم عن طريق المشكلات الحقيقية كسياق لعملية التعلم، ويتم من خلالها تعليم التلاميذ التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات واكتساب المفاهيم الأساسية في المقررات الدراسية، سافري ودوفي (Savery, 1995). & Duffy.

وتعرف بأنها " مدخل من مداخل التدريس يعمل على إحداث نوع من الحماس بين مجموعات عمل متعاونة من التلاميذ لحل مشكلة تنطوي على بعض المعارف المتعلقة بعملية تعلم محتوى معين" البانس وميشيل (Albanes & Mitchell, 1993).

* التعرف بطبيعة الحال في الحاسب الآلي ومكونات الإنترنت.

* معرفة بعض بروتوكولات اتصالات مثل: TCP/IP networking - Data

وتضيف المبيريك (٢٠٠٢) المعرفة بتكنولوجيا التعليم وعملية التعلم والتعليم. ويمكن تقديم ذلك عن طريق برامج تدريبية أو ورش عمل أو حلقات دراسية وغيرها.

(د) (The Technical Support Officer).

هـ) الطاقم الإداري المركزي (The Central Administration).
٣- تجهيزات أساسية (Major Items of Equipment) مثل:
أ) الأجهزة الخدمية (Server).

ب) محطة عمل المعلم (The Teacher's Workstation).

ج) محطة عمل المتعلم (The Learner's Workstation).

د) الدخول على الإنترنت (The Internet Access).

مميزات التعلم الإلكتروني:

يساعد التعلم الإلكتروني المتعلم في الموسى (١٤٢٣، ٤٩٧:

١- إمكان التعلم في أي وقت وفي أي مكان للدرجة التي قيل عن الجامعات والكليات التي تقدم هذا النوع من التعليم: (الكليات التي لا تقفل تعليمها The never close for learning) و (كليات التعلم ذات الأربع والعشرين ساعة The Colleges which are Opened for Learning 24 hours a Day).

٢- يساعد في حل مشكلة ازدحام قاعات المحاضرة إذا ما استخدم بطريقة التعليم عن بعد (Distance Learning).

٣- توسيع فرص القبول من المرتبطة بمحدودية الأماكن الدراسية.

٤- ويمكن إضافة: التمكن من تدريب وتعليم العاملين وتأهيلهم بما قد يجد دون الحاجة إلى ترك أعمالهم وإيجاد

نادية بنت محمد شريف: نموذج مقترح في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات

تطرح المشكلة إحساساً بالحيرة والغموض، وتكون من الاتساع بحيث تتيح للمعلمين أن يحققوا الأهداف التعليمية، وتكون محددة بحيث تتيح تقديم دروس الزمان والمكان والإمكانات المتاحة .

ويتضح مما سبق أهمية هذه المرحلة إذ إن ناتج استخدام هذه الاستراتيجية يتوقف على الاختيار الدقيق لمهام التعلم ولذلك يجب أن تكون هذه المهام واضحة ومحددة تماماً في أذهان التلاميذ في نهاية تلك المرحلة من مراحل الاستراتيجية تمهيداً للمرحلة الثانية منها.

ثانياً : المجموعات المتعاونة "Cooperative groups"

تتبنى هذه الاستراتيجية في المكون الثاني منها (المجموعات المتعاونة) مبدأ التعلم التعاوني، ويعد التعلم التعاوني من الاستراتيجيات الحديثة التي تهدف إلى تحسين وتشجيع أفكار التلاميذ الذين يعملون في مجموعات يعلم بعضها بعضاً ويتحاورون فيما بينهم، بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته تجاه مجموعته، إضافة إلى أن استخدام المجموعات المتعاونة يؤدي إلى تنمية روح الفريق لدى جميع التلاميذ في جميع المستويات والقدرات وإلى تنمية الميول الإيجابية والسلبية نحو المواد الدراسية ، أبو عميرة (١٩٩٧).

ويأتي الاهتمام باستخدام التعلم التعاوني في التدريس لما له من مزايا كثيرة منها تفاعل أعداد كبيرة من الطالبات مع الأدوات والأجهزة التعليمية القليلة من خلال العمل في مجموعات صغيرة، أي إن التعلم التعاوني يساعد في التغلب على الأعداد الكبيرة في الصف الواحد والانتفاع الاقتصادي بالإمكانات من مواد وأدوات وتجهيزات معملية أو كيميوكولا، وآخرين (Okebukola, Jegede & Agholor, 1995)

وينمي العمل في مجموعات ومساعدة التلاميذ بعضهم بعضاً لدى التلاميذ مهارات التعاون المشاركة والاتصال وتحمل المسؤولية إلى النتائج المرغوبة أثناء قيامهم بالأنشطة. وينظر إلى التعلم التعاوني على أنه أكثر فاعلية في التعلم مقارنة بطرق تعلم أخرى، فقد أشارت نتائج العديد من

ويتضح من التعريفات السابقة أنها تتفق على أن المتعلم هو الذي يبذل جهداً في الحصول على المعرفة وليس مستقبلاً سلبياً لها، كما تشير هذه التعريفات إلى أن التعلم يتم من خلال مشكلات يتعاون المتعلمون في حلها.

مراحل استراتيجية التعلم القائم على المشكلات:

تبدأ هذه الاستراتيجية بمهمة تتضمن مشكلة أو موقفاً مشكلاً يبدأ التلاميذ في البحث عن حل لها في مجموعات صغيرة، وقد يتطلب ذلك استخدام أنشطة ووسائل متعددة، وتشكل كل مجموعة فريق عمل متعاون، ثم بعد الانتهاء من إنجاز المهمة في كل المجموعات يتولى الفصل إلى مجموعة واحدة لتبادل الأفكار المستخدمة في الوصول للحلول المختلفة من خلال المناقشة وذلك للوصول لفهم مشترك لتلك الحلول التي توصلت إليها المجموعات، الخليلي (١٩٩٦).

أي إن هذه الاستراتيجية تتكون من ثلاثة مكونات رئيسة هي مهام التعلم، المجموعات المتعاونة ، المشاركة، زيتون و زيتون (٢٠٠٣) .

أولاً: مهام التعلم "Learning Tasks"

تمثل مهام التعلم المحور الأساسي لاستراتيجية التعلم القائم على المشكلة، وفيها تكون المهام كأنها مشكلة علمية أو سؤال أو استفسار أو موقف مشكل، وهناك مجموعة من الخصائص المرغوبة لمهام التعلم منها:

- أن تحتوي على مواقف محفزة تراعي اهتمام وخبرات التلميذ كما تراعي المحتوى المحلي الذي يعيشه بحيث تكون المهام مشتقة من واقع حياة التلميذ.
- أن تكون مهام التعليم مثيرة.
- أن تنتج فرصاً متعددة لتبادل الأفكار بين التلاميذ.
- أن تتضمن مستويات صعبة مناسبة لتحدي عقول التلاميذ وفي الوقت نفسه لا تثبط الهمم.

ويرى جابر (١٩٩٩) ضرورة أن تكون المهام على هيئة مشكلات مستندة إلى مبادئ محددة وواضحة ، كما ينبغي أن

ثالثاً: المشاركة *Sharing*

تبدأ هذه الخطوة عندما يدعو المعلم المجموعات المتعاونة للاجتماع جميعاً ويسألهم عن كيفية التوصل للحل، وهنا يتقدم عضو من كل مجموعة ليعرض أمام الفصل ما توصلت إليه مجموعته، ثم يسأل المعلم أسئلة تنابعة للتوضيح ومساعدة التلاميذ على تفسير عملية الحل والتعبير عنه لفظياً. ويؤكد ويتلي (Wheatley, 1991) على ضرورة إعطاء التلاميذ وقتاً كافياً لتقديم ما توصلوا إليه من حلول للمهام التي أعطيت لهم من قبل المعلم، بحيث يقدم أفراد كل مجموعة شرحاً وافياً لبقية المجموعات عما توصلوا إليه، وفي هذه المرحلة لا يقوم المعلم بدور الحكم بل يعمل على توجيه مناقشات التلاميذ دون تدخل فيها للوصول إلى اتفاق أو رأي موحد (Wheatley, 1991, 30).

ويؤكد توبين وآخرون (Tobin et al, 1996) على أهمية التفاوض الاجتماعي والمناقشة، ويرى توبين أن المناقشة بين المجموعات تؤدي دوراً مهماً في تعلم الطالبات عند إعطائهم وقتاً للتفاعل مع الأقران، حيث تعمل المناقشة على توليد تساؤلات وتوضيح المحتوى الدراسي وتحديد الاختلافات وحلها وظهور تساؤلات جديدة تمهيداً لحل المشكلات، كما تعطي تفاعلات المجموعة أيضاً وسطاً يمكن أن يتفاوض الطالبات فيه عند اختلاف الرأي والبحث عن اتفاق (Tobin, et al, 1996)

كما إن تبادل الآراء بين المعلم والتلاميذ يعدل من خبراتهم وأفكارهم السابقة ويعمل على بلورة المفاهيم والمبادئ في عقولهم.

وعلى هذا الأساس تؤكد استراتيجية التعلم القائم على المشكلات على الطبيعة الاجتماعية للمعرفة، إذ تبنى المعرفة من خلال المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، ويعطي تفسيراته وفق الطابع الأخلاقي والعقلي والثقافي لهذا العالم، كما إن المعرفة من وجهة نظر الاستراتيجية هي جوهر عملية التعلم والتي يمتلك فيها الأفراد اختيار أفكارهم المبنية على

الدراسات إلى أن هناك آثاراً إيجابية للتعلم التعاوني على التحصيل الدراسي وعلى تنمية الاتجاهات وكذلك اكتساب المهارات، كما أن صياغة العديد من مواقف التعلم الأكاديمي بشكل تعاوني يدعو إلى تعلم المعرفة والمهارات في مواقف تعلم حقيقية وواقعية. جونسون و جونسون (١٩٩٨).

وفي استراتيجية التعلم القائم على المشكلات يتم تقسيم التلاميذ إلى عدة مجموعات تتكون كل منها من عدد مناسب من التلاميذ بشرط أن يكون هؤلاء التلاميذ غير متكافئين تحصيلياً بمعنى أن يكون من بينهم على الأقل في كل مجموعة تلميذ (مرتفع - متوسط - منخفض) التحصيل.

وفي هذه المرحلة تعمل كل مجموعة كفريق متعاون لإنجاز المهام التعليمية المكلفة بها في المرحلة السابقة إذ يساعد التلميذ القوي التلميذ الضعيف والمتوسط، كما يتلقى تغذية راجعة من أقرانه داخل المجموعة.

ويتطلب ذلك من كل تلميذ أن يجمع المعلومات عن المهمة للوصول إلى حلها، كما أن التلميذ داخل المجموعة يتحمل المسؤولية الفردية لحل المهمة مما يؤدي بدوره لزيادة التعلم.

والمعلم في هذه المرحلة يكون ميسراً وموجهاً لعملية التعلم لأن مرحلة المجموعات المتعاونة تعد فرصة للحوار والمناقشة وتبادل الخبرات بين التلاميذ، وعلى المعلم في هذه المرحلة أن يشجع كل تلميذ داخل مجموعته على المشاركة في حل المهمة ولا يكون سلبياً، وكذلك على المعلم ألا يمد التلاميذ بالأجوبة المباشرة التي تساعد في حل المهمة المطروحة.

ويجب ملاحظة أنه لا تنتهي مهمة التعلم عند وصول كل مجموعة من المجموعات المتعاونة داخل الفصل إلى حل خاص بها ولكن تبقى الخطوة الأخيرة في هذه الاستراتيجية وهي:

نادية بنت محمد شريف: نموذج مقترح في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات

المشكلة ولكي يكتسب التلاميذ مهارات سلوك حل المشكلة، ينبغي أن يحتوي المنهج على مواقف في صورة مشكلات يتم من خلالها تدريب التلاميذ على حل المشكلات، ويستثير لديهم توليد العديد من الأفكار، وتتيح هذه المواقف الفرصة للتلاميذ لأن يتبعوا سلسلة متعاقبة من الخطوات، وهي: تمييز المشكلة، وتنوع الحلول من خلال التفكير الجماعي، واختيار الحل المناسب، وتقييم ما قد حدث (الحل الذي تم اختياره) .

وتعد طريقة حل المشكلات من العمليات الصعبة، إذ تتضمن العديد من الأنشطة السيكلوجية الرئيسة، فعندما يقوم المتعلم بحل أحد المشكلات التي تواجهه فإنه يقوم بتطبيق مبادئ ومفاهيم علمية تتحدد وتترابط لتشكيل المبادئ الأساسية التي تستخدم في حل المشكلات، وبصفة عامة يؤسس التعليم ليصير شكلاً من أشكال حل المشكلات. ويعرف أسلوب حل المشكلات بأنه: عمليات يستخدمها المتعلم، تتضمن مهارات ومعلومات تصبح مكونات أساسية داخل المتعلم، وبعد تعلمها يمكن أن يستخدمها في حل موقف مشكل جديد يشبه الموقف الأصلي، ويستطيع المتعلم بالمعلومات والمهارات الإلمام باحتياجات الموقف المشكل الذي يواجهه.

وهناك نوعان من المشكلات: هما:

النوع الأول: مشكلات جيدة التعريف: وهي التي تكون فيها المعلومات المعطاة والعمليات التي يقوم بها الفرد (المتعلم) للوصول إلى الحل والهدف الذي يشكل الحل جميعها محددة بصورة كاملة، وأيضاً معرفة المتعلم للعمليات المستخدمة للوصول للهدف ممكنة التمثيل في حيز المشكلة. ويعني هذا أن المتعلم يستطيع حل المشكلة باستخدام نوع خاص من المعرفة والعمليات المتصلة بها، عبد الجليل (1999)

هذا ويحدد كروليك وجيسي (Krulik & Jessse, 1980) معايير يتم بها الحكم بما على المشكلة بأنها جيدة، وذلك كما يأتي:

الآخرين، وحث الآخرين يجعل تفكيرهم أكثر واقعية ونشاطاً، وهدف الاستراتيجية العام من التعلم هو تشجيع التلاميذ لتطوير أنظمة مقبولة اجتماعياً عن طريق استكشافهم للأفكار والاختلافات في الرأي.

وبعد عرض مراحل استراتيجية التعلم القائم على المشكلات يتضح أن هذه الاستراتيجية تتطلب بيئة تعليمية خاصة ومن أهم ملامح هذه البيئة أنها:

- بيئة مفتوحة تنسم بجو من الحرية.
 - بيئة مثيرة للتفكير.
 - بيئة تتركز على المتعلم.
 - بيئة تحترم اهتمامات وقدرات التلاميذ.
- كما يتضح أن العمل بهذه الاستراتيجية يتطلب دوراً خاصاً يقوم به المعلم مثل:

- إمداد الطالبات بالخبرات المثيرة من خلال اختياره المناسب لمهام التعلم.
- عضو مشارك في جميع الموضوعات من خلال توجيهاته لكل مجموعة.
- ميسر لعملية التعلم.
- يدير وينظم المناقشة والحوار بين التلاميذ.
- والعمل بهذه الاستراتيجية يتطلب دوراً خاصاً للمتعلم ومن أبرز ملامح هذا الدور:
- أنه نشط في بناء المعرفة.

- متفاعل ومشارك لبقية أفراد مجموعته.
- الوصول للحلول المناسبة وصياغتها صياغة لغوية سليمة.
- الاستماع الجيد لآراء المجموعات الأخرى وحلها.
- التفاوض مع أفراد المجموعة للوصول لمعنى مشترك.
- تعديل الأفكار والمعلومات لاستمرار الاتصال.

ثالثاً: حل المشكلة Problem Solving

يعد حل المشكلة من أهم استراتيجيات تنمية التفكير، ومن ثم ينبغي الاهتمام بإكساب التلاميذ مهارات سلوك حل

٧ - التعميم على مواقف مشابهة، وهذه القدرة على تطبيق الحلول على مواقف أخرى هي المحك الحقيقي

للفهم. جابر (١٩٩٩)

رابعاً : التفكير الابتكاري:

يعد التفكير الابتكاري نشاطاً عقلياً مركباً وهادئاً توجهه رغبة قوية في البحث عن الحلول أو التوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً ، إذ يتميز بالشمولية والتعقيد؛ لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة ، وتوجد تعبيرات متنوعة تقابل مفهوم التفكير الابتكاري من الناحية الإجرائية مثل التفكير المنتج " Productive " ، والتفكير المتباعد " Divergent " والتفكير الجاني "Lateral". والتفكير الابتكاري نشاط ذهني أو عملية تقود إنتاجاً يتصف بالخبرة والأصالة والقيمة في المجتمع، ويتضمن أية حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج . جروان (١٩٩٨) وقطامي (٢٠٠١).

وقد وصف " تورانس " Torrance الابتكار على أنه طريق يصبح بما الفرد ذا حساسية للمشكلات Sensitive to problem وجوانب النقص Deficiencies وانقطاع التسلسل المعرفي Gaps in Knowledge ، والعناصر المفقودة Missing elements ويستكشف الحلول، ويقوم بالتخمينات، وصياغة الفروض على جوانب النقص، ويختبر ويعيد اختبار هذه الفروض، والمتوقع أن يقوم بتحويلها وإعادة اختبارها، ثم يربط بين النتائج. زيتون (٢٠٠٢). كما يختص الابتكار أيضاً بتوليد أفكار جديدة وأصيلة ويضم العديد من المهارات مثل توليد عدد كبير من البدائل أو الأفكار (الطلاقة)، وتوليد أفكار متنوعة (المرونة)، توليد أفكار فريدة أو متميزة (أصالة)، وإضافة تفاصيل جديدة، بالإضافة إلى مهارات متعلقة بإقامة الأدلة، والتمييز وعدم التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالمشكلة وتلك التي لا ترتبط بها، وتحديد الأسباب والافتراضات. اودال ودانيال (Udall & Daniels, 1991)

١- وجود مفاهيم ومهارات متميزة يدور حولها حل المشكلة.

٢- يمكن تعميم النتائج التي تم التوصل إليها في حل مشكلات أخرى .

٣- عرض المشكلة للمتعلمين بحلول مختلفة (صورة مختلفة للحل).

النوع الثاني: مشكلات غير جيدة التعريف:

وبمثل هذا النوع مهاماً ابتكارية، وتنتمي معظم مشكلات الحياة الواقعية لهذا النوع من المشكلات. وتكون المعلومات المعطاة في هذا النوع من المشكلات غير محددة بدقة، بالإضافة إلى أن العمليات محددة بدرجة ضعيفة، وكذلك مادة الهدف غير واضحة ؛ ويمكن اعتبار المشكلة جيدة التعريف أو غير جيدة التعريف أو ليست مشكلة من أساسها وفقاً لمهارات المتعلم القائم بحل المشكلة ومعلوماته عنها، وخبراته السابقة عن العمليات المستحدثة في الحل والمنظمة في ذاكرته بطريقة جيدة، محفوظ (١٩٨٥) ، والتمييز بين هذين النوعين من المشكلات يكمن في درجة جودة تحديد مجال أو حيز المشكلة.

خطوات حل المشكلة :

لقد بذلت عدة محاولات لبيان المراحل والخطوات التي يمر بها الفرد لإيجاد حل للمشكلة ولعل أوضح هذه المحاولات محاولة ديوي Dewy التي وصفها في كتابه How We Think ؟ وتتلخص فيما يأتي:

١ - الشعور بالمشكلة.

٢ - تحديد المشكلة.

٣ - جمع المعلومات والبيانات.

٤ - فرض الفروض.

٥ - اختبار صحة الفروض.

٦ - اختيار أفضل الحلول.

نادية بنت محمد شريف: نموذج مقترح في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات

إجراءات الدراسة:

- يقيس كل سؤال المهارات الثلاث (الطلاقة، المرونة، والأصالة).

(١) منهج الدراسة:

- يجد وقتاً للإجابة عن كل سؤال.
- يتم الالتزام بوقت محدد لكل سؤال.
- . **وضع تعليمات الاختبار:** اشتملت تعليمات الاختبار على: تعليمات خاصة بالإجابة عن أسئلة الاختبار (حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر فيها زملاؤك أو الإجابات غير المألوفة بالنسبة لغيرك من زملاء).

في ضوء طبيعة هذا البحث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لدراسة أثر استخدام النموذج المقترح في التعلم الإلكتروني القائم على حل المشكلات على تنمية مهارات التفكير الابتكاري وحل المشكلة لدى طالبات كلية التربية جامعة نجران.

(٢) مجتمع الدراسة واختيار عينة الدراسة:

تم اختيار عينة البحث من طالبات المستوى الخامس بكلية التربية للبنات بجامعة نجران ممن يدرسن مقرر الحاسوب في التعليم خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ بعد استبعاد الطالبات اللاتي لم يكملن الاستجابة على جميع أدوات الدراسة وقد بلغت العينة (١٢٥) طالبة من ثلاث شعب تم تقسيمهم إلى مجموعات اختيارية من ٥-٦ طالبات في كل مجموعة .

. تحديد طريقة تصحيح الاختبار

لتصحيح الاختبار، اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

- (١) استبعاد الأفكار غير المناسبة.
- (٢) إحصاء تكرار الإجابات بالنسبة لدرجة الأصالة.
- (٣) إعطاء درجة لكل إجابة بالنسبة للطلاقة والمرونة.
- (٤) جمع درجة كل مهارة للحصول على درجة كلية للاختبار .

(٣) أدوات الدراسة:

تكونت أدوات الدراسة من:

بعد التوصل إلى الصورة الأولية للاختبار التفكير الابتكاري، تم التأكد من صدق وثبات الاختبار لمعرفة مدى صلاحية استخدام الاختبار كأداة للقياس.

(أ) اختبار مهارات التفكير الابتكاري (من إعداد الباحثة) وتم نشره على الإنترنت من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard المعتمد بجامعة نجران ضمن مجلد الاختبارات وطلب من الطالبات تحميل الملف والإجابة على جميع عباراته ثم إرساله للباحثة من خلال Blackboard:

ضبط الاختبار

تقدير صدق الاختبار

في ضوء ما سبق عرضت الباحثة الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم لتقدير الصدق الظاهري وذلك بهدف: . تقدير مدى مناسبة أسئلة الاختبار لقياس ما وضعت لقياسه.

هدف الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، لدى أفراد عينة البحث الحالي.

محتوى الاختبار: ارتبطت مفردات الاختبار بموضوعات الجانب العملي لمقرر الحاسوب في التعليم.

صياغة مفردات الاختبار

راعت الباحثة عند صياغة مفردات الاختبار أن:

. ارتباط الأسئلة الفرعية بأبعاد الاختبار (الطلاقة، المرونة، والأصالة)

. الحكم على ملاءمة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار.

- تصاغ في صورة لفظية.

- تكون مفتوحة النهايات.

وقد اقترح بعض المحكمين ما يأتي:

- إجراء بعض التعديلات في صياغة عبارات المحتوى وحذف بعض منها لتصبح أكثر دقة ووضوح وقد قامت الباحثة بإعادة صياغة هذه العبارات مرة أخرى بحيث تكون أكثر دقة ووضوحاً.

- اتفق المحكمون على مناسبة وارتباط أهداف المقرر بأهداف الموديوالات بالمحتوى الموجود بها.

- حساب ثبات الاختبار:

تم حساب معامل الثبات من خلال تطبيق الاختبار مرتين بينهما فاصل زمني بلغ خمسة عشر يوماً، وكان معامل ثبات الاختبار {٠,٨٦} وهو معامل ثبات مقبول في العلوم الإنسانية.

- تحديد زمن الاختبار

وذلك عن طريق رصد زمن الإجابات لكل طالبة، ثم حساب متوسط زمن الاختبار لمن. وقد وجد أن الزمن المناسب للاختبار هو (٤٠) دقيقة بالإضافة إلى (٥ دقائق) لقراءة التعليمات.

الصورة النهائية للاختبار

بعد أن تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاختبار أصبح الاختبار مكوناً من خمسة أجزاء، يحتوي ثلاثة أجزاء منها على جزأين داخليين، فيكون عدد الأسئلة النهائية هي (٨) أسئلة. ومن نماذج الأسئلة المتضمنة في الاختبار السؤال الآتي: (اذكري أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تجعل عرضك أكثر احترافية).

مقياس مهارات حل المشكلة:

استخدمت الباحثة لأغراض هذه الدراسة مقياس حل المشكلات الذي طوره حمدي (١٩٩٨) بالاعتماد على نموذج هبner في حل المشكلات هبner (1978 Heppner)، إذ اقترح هبner أن مهارات حل المشكلات تستخدم في خمس مراحل هي: التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل،

اتخاذ القرار، التحقق من النتائج. وتألف المقياس في صورته النهائية من ٤٠ فقرة (٨ فقرات لكل بعد من الأبعاد الخمسة) موزعة على أبعاد المقياس على النحو الآتي:

١- التوجه العام: تقيسه الفقرات: ١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦،

٢- تعريف المشكلة: تقيسه الفقرات: ٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧،

٣- توليد البدائل: تقيسه الفقرات: ٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨،

٤- اتخاذ القرار تقيسه الفقرات: ٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩،

٥- التقييم: تقيسه الفقرات: ٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠،

تصحيح المقياس:

تتم الاستجابة على الفقرة على سلم من أربع درجات حسب طريقة "ليكرت" هي: لا تنطبق أبداً، وتنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، وتنطبق بدرجة كبيرة، والتي تعطي القيم ١، ٢، ٣، ٤ على التوالي في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب والتي تمثل الفقرات الآتية ١، ٢، ٣، ٤، ٦، ١١، ١٢، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٣، ٣٤، ٣٩ وفي حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب يتم عكس الأوزان والفقرات السالبة على المقياس هي ٥، ٨، ٩، ١٠، ١٣، ١٦، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨ وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (٤٠-١٦٠)، وتتراوح كل درجة فرعية من (٨-٣٢) وتفسير العلامات على المقياس على النحو الآتي: (٤٠-٨٠) مؤشر على نقص في مهارة حل المشكلات، و(٨٠ فما فوق) مؤشر على كفاءة في حل المشكلات. حمدي (١٩٩٨).

(ب)

نادية بنت محمد شريف: نموذج مقترح في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات

صدق المقياس:

استخرج حمدي (١٩٩٨) صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين ، إذ عرضه على ١٨ محكماً من خبراء المناهج وطرق التدريس وعلم النفس للحكم على مدى مناسبة كل فقرة للبعد الذي أدرجت ضمنه. تم استبقاء الفقرات التي أشار ٩٠ % أو أكثر من المحكمين إلى مناسبتها .

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس من قبل حمدي (١٩٩٨) بطريقة الإعادة بفواصل زمني مناسب ، فكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون " ٠,٨٦ ، للدرجة الكلية، كما حسب الاتساق الداخلي للمقياس للدرجة الكلية وللدرجات الفرعية على عينة الدراسة الكلية فكانت قيمة "ألفا كرونباخ" للمقياس الكلي ٠,٩١ ، وللمقاييس الفرعية ٠,٦٩ ، ولمقياس التوجه العام ٠,٧٣ ، ولمقياس تعريف المشكلة ، ٠,٧٠ ، ولمقياس توليد البدائل، ٠,٦٣ ، ر ٠ ، ولمقياس اتخاذ القرار ، ٠,٦٥ ، ولمقياس التحقق من النتائج .حمدي (١٩٩٨).ملحق (١)

رابط المقياس :

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?fromEmail=true&formkey=dEh4azV1aEZhNENHR0RiUkR2NXBoOXc6MQ>

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

أولاً: عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الأول الذي ينص على : ما النموذج المقترح في التعلم الإلكتروني القائم على حل المشكلات؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم بناء النموذج المقترح باستخدام نظام إدارة التعلم (بلاك بورد) حيث كانت خطوات إعداد النموذج كما يأتي:

أ- أهداف النموذج :

١- خلق بيئة تعليمية تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة .
٢- دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمساعدین من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات

والحوارات الهادفة لتبادل الآراء بالاستعانة بقنوات الاتصال

المختلفة مثل البريد الإلكتروني E-mail،التحدث

Chatting/Talk ،غرف الصف الافتراضية Virtual Classroom

٣-إكساب الطلاب المهارات أو الكفايات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات .

٤- تطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتواءم مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة .

٥- توسيع دائرة اتصالات الطالب من خلال شبكات الاتصالات العالمية والمحلية وعدم الاقتصار على المعلم كمصدر للمعرفة، مع ربط الموقع التعليمي بمواقع تعليمية أخرى Links كي يستزيد الطالب .

ب-خطوات إعداد النموذج:

- تم إعداد النموذج باستخدام نظام إدارة التعلم المعتمد بجامعة نجران Blackboard .
- تم عرض النموذج على مجموعة من خبراء إعداد المواقع وخبراء المناهج وطرق التدريس للتعرف على مدى مناسبة النموذج وقدرته على تحقيق أهدافه .
- تم عمل التعديلات اللازمة التي رأى المحكمون إضافتها .
- تم تطبيق النموذج على عينة من الطالبات (٥) للتأكد من صلاحية جميع الروابط وسهولة الوصول إلى جميع عناصر النموذج .
- تكون النموذج الذي تم بناؤه من ثلاثة موديولات كما يأتي:

١- موديول الاتصال Communication module ويتضمن غرف للدردشة، ولوحة مناقشة، وبريد إلكتروني، ومنتدى، وذلك للتواصل الفعال مع الطالبات لتوصيل أنشطة التعلم وتوفير بيئة تعلم تعاوني .

٢- الموديول المرئي Visual module يقدم المشكلة ثم الأدوات التي تساعد الطالبة في حل تلك المشكلة بشكل تنازلي من

يسمح الإنترنت للطالبات بالتواصل بحرية أكثر من العمل داخل الفصول التقليدية، فالتواصل غير المتزامن يكون من خلال المنتديات والتي توفر ليس فقط طرقاً للتواصل بل أيضاً تسجل أنشطة الطالبات، وفي الجانب الآخر توفر هذه السجلات قاعدة معلومات تساعد المعلم في إعداد بنك أسئلة يستخدم في أنشطة التعلم القائم على المشكلات، أما التواصل المتزامن فيكون من خلال غرف المحادثة والتي تسمح للطالبات بالعمل في مجموعات وتوفر لهن درجة من المرونة للمشاركة في أنشطة التعلم.

ويوفر موديول الاتصال بيئة تعلم تعاونية وتفاعلية تتشارك فيها الطالبات في نتائج استكشافاتهن للمشكلة، وبذلك تكون الطالبات قادرات على فهم أعمق للمشكلة. ويتطلب حل المشكلات الوصول إلى مصادر للمعلومات المتنوعة للحصول على رؤية صحيحة لحل المشكلة، تتكون أدوات الاتصال المتوفرة في نظام إدارة التعلم Blackboard المستخدم من:

١- لوحة مناقشة (منتدى) يسمح فيها للطالبات بإنشاء سلاسل رسائل بالإضافة إلى الرد على الرسائل مما يوفر تواصل مستمر فيما بينهن .

٢- غرفة للمحادثة الفورية تسمح لهن بالتواصل المتزامن فيما بينهن .

٣- صندوق بريد إلكتروني للتواصل غير المتزامن دون الحاجة إلى اللجوء إلى موفر خدمة بريد إلكتروني من خارج النظام.

ب- موارد شبكة الإنترنت

إن اكتساب المعلومات الملائمة هو أحد أهم ملامح أسلوب التعلم القائم على المشكلات فالتواصل عليهن أن يطورن معلوماتهن في جميع جوانب المشكلة والبحث عن المعلومات الملائمة. وفي النموذج المقترح تقدم مصادر مبدئية للمعلومات كجزء من المشكلة ويمكن اعتبارها حجر الأساس لمزيد من البحث عن المعلومات، وباستخدام الروابط المقدمة،

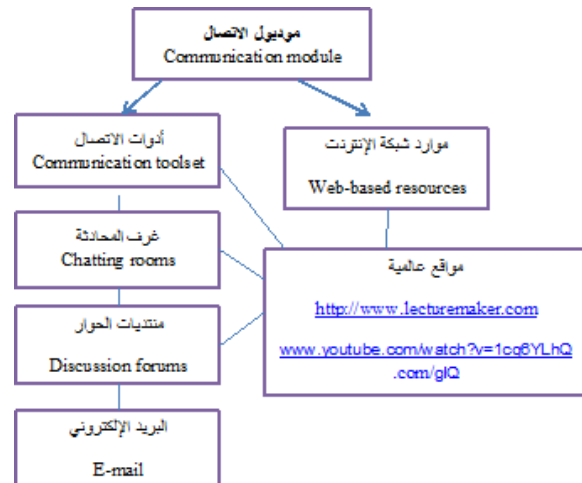
الأعلى إلى الأسفل باتباع طريقة top-down methodology وتوزع الأدوات المساعدة في شكل دروس صغيرة .

٣- الموديول المدعم Supporting module يتضمن بعض المفاهيم الأساسية حول أسلوب حل المشكلات وكيفية استخدامه في معالجة أنشطة التعلم المقدمة في النموذج وغيرها من المفاهيم المتعلقة بالمشكلات المقدمة. بالإضافة إلى عدد من المشكلات التي يجب أن تعمل الطالبات في مجموعات حتى يتوصلن لحلها بعد أن يحصلن على المعلومات الخاصة بها من المفاهيم المقدمة في هذا الموديول. وفيما يأتي عرض تفصيلي للنموذج المقترح:

يعتمد النموذج المقترح في التعلم الإلكتروني على ثلاثة موديولات كما يأتي:

موديول الاتصال Communication Module

يتكون الموديول من عدد من الأدوات التي تستخدم لتكون مصدراً يمكن أن يستخدمه الطالب في الحصول على أنشطة التعلم القائم على المشكلات، ويتكون من وحدتين هما أدوات الاتصال، وموارد شبكة الإنترنت. ويوضح شكل (٢) عناصر موديول الاتصال.



شكل (٢) عناصر موديول

الاتصال communication module

أ- أدوات الاتصال: communication toolset

(هـ) أن يطلب الحل للمشكلة: وهنا يطلب المعلم من الطالبات أن يقدمن تقريراً مكتوباً لكل مجموعة يصفن فيه العمليات والخطوات التي قمن بها ثم يعرضن الشريحة التي قمن بإعدادها.

دور الطالبات:

لكي ينمي الطالبات مهارات حل المشكلة لديهن يمكنهن أن يقمن بما يأتي:

* تحديد المشكلة: فعلى الطالبات أن يفهمن ما هي الحقائق التي يجب تحديدها وكيفية بناء المشكلة.

* فحص الحلول الممكنة: عن طريق أنشطة العصف الذهني حيث تضع الطالبات عدداً من الأفكار قد تؤدي إلى الحل ثم يتم التحقق من تلك الأفكار وذلك عن طريق دراسة حالات مماثلة أو أمثلة مشابهة.

* تضييق الاختيارات: فبعد وضع عدد من الحلول المحتملة

تقوم المجموعة بوضع البيانات المطلوبة لكل حل واختبار كل منها.

* وضع الحل النهائي: قامت الطالبات بالتحقق من كل حل محتمل باستخدام بياناتهن والبيانات التي تم تقديمها لهن من قبل المعلم وذلك للوصول إلى الحل النهائي.

ثانياً: عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما أثر استخدام النموذج المقترح في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تطبيق اختبار التفكير الابتكاري على الطالبات وتم تجميع النتائج حيث يوضح جدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي

جدول (١)

المتوسط الحساب والانحراف المعياري لدرجات اختبار التفكير الابتكاري

المحور / البعدي	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
الطلاقة	البعدي	٤٤	٩٤,١٠	٣٩,٧

خلال المنتدى ويحاولن الوصول إلى الحل ، ثم يمكن للطالبات من كل مجموعة مقارنة حلهن مع الحلول الموضوعية من المجموعات الأخرى للوصول إلى أفضل حل.

دور المعلم في إدارة التعلم الإلكتروني:

يتمثل دور المعلم في تطبيق النموذج باعتباره مديراً للعملية التعليمية من خلال المناقشات التي تدور بين الطالبات بطريقة فعالة ومؤثرة؛ لذا يتطلب قيامه بالإجراءات الآتية وفق خطوات النموذج:

(أ) يكون مجموعات صغيرة من ثلاث إلى خمس طالبات.

(ب) يقدم المشكلة في شكل نص محدد : "إعداد اختبار موضوعي يتكون من ٥٠ عبارة (متعددة الأنواع) باستخدام برنامج Lecture maker" وعلى المعلم أن يقدم أمثلة مشابهة للمشكلة مع تقديم معلومات ملائمة يمكن استخدامها في مناقشات الطالبات.

(ج) تنشيط المجموعات: عن طريق تقديم أنشطة عصف ذهني ومناقشات للبحث عن أفكار وانتقاء المعلومات المناسبة والطالبات يمكن أن يتعلمن أكثر من خلال العصف الذهني ومن الأقران، ويمكن أن يقوم المعلم بمناقشة قصيرة مع كل مجموعة لتقديم المساعدة فقط وليس الحل.

(د) تقديم التغذية الراجعة: فكل مجموعة يطلب منها تقديم

أهم الموضوعات التي حصلت عليها في المنتدى مثل:

* ما أنواع الأسئلة الموضوعية المتضمنة في البرنامج؟

* ما القائمة التي يمكن أن نختار منها إعداد الأسئلة؟

وغيرها من الموضوعات التي يمكن مناقشتها مع كل المجموعات، والهدف من هذه العملية هو مساعدة الطالبات لتحليل المشكلة والوصول إلى المشكلات الفرعية وتقديم مزيد من المعلومات، وعن طريق التغذية الراجعة المقدمة من المعلم يمكن للطالبات أن تراجع معلوماتهن وأعمالهن والتحضير لمناقشة تالية.

نادية بنت محمد شريف: نموذج مقترح في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات

الابتكاري (بعد الأصالة) بلغت (٧,٧٩)، وبلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (١٥,٤٠)، بينما بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (٥,٣٣)، وبذلك نجد أن قيمة "ت" دالة إحصائياً، ومن هنا يتم توجيه الدلالة الإحصائية لصالح التطبيق الأعلى في المتوسط، وهو التطبيق البعدي .

ويمكن تفسير ذلك بأن التعلم الإلكتروني يتيح المجال للمهمات ذات النهايات المفتوحة، وهذا بدوره يوفر الفرص لتكاثر أنماط التعلم، ولتحقيق مستويات أفضل من الإنجاز، وغالباً ما يتم تقديم عدة مهمات وتختار الطالبة المهمة التي ترغب في متابعتها، وكلما أصبحت الطالبات خبيراتٍ في استخدام نظم التعلم الإلكتروني كلما شعرن بحرية أكبر ليصبحن أكثر إبداعاً، كما أن التعلم الإلكتروني يتيح للطالبات الانسحاب من المواقع الإلكترونية التي لا تشكل أهمية أو رغبة عندهن في الدخول إليها، والدخول في نشاط آخر أكثر فائدة، وهذا ما يشعرهن بالحرية العقلية التي تسهم في تتبع الاتجاهات الإبداعية، حيث تتبع الأفكار من خلال وعي الطالبة، وانشغالها بعدد من الأفكار وسعيها لبرهنة صحتها، أو رفضها، وهي بذلك صاحبة قرار وإنتاج للمشاريع بما يدعوها إلى التميز وإلى إيجاد كل ما هو جديد ومفيد، وهي بذلك تمارس عمليات ابتكارية من أجل إثبات نجاحها وقدرتها على التعلم والإنتاج من خلال تزويدها بقاعدة معلوماتية متنوعة .

ثالثاً: عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الثالث والذي ينص على : ما أثر استخدام النموذج المقترح في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران ؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم تطبيق مقياس حل المشكلات على عينة الدراسة قبلياً وبعدياً إذ يوضح جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة الدراسة لمقياس حل المشكلات في كل من التطبيق القبلي والبعدي.

	٣٣,١٥	٦٠,١٨	القبلي	
٠٥,٧	٨٨,١١	٩٠,٢٩	البعدي	المرونة
	٢٩,٩	٥٠,١٠	القبلي	
٧٩,٧	٤٧,٥	٤٠,١٥	البعدي	الأصالة
	٤٨,٤	٣٣,٥	القبلي	
٧٠,٨	٧٠,٢٣	٣٠,٨٩	البعدي	الدرجة الكلية) التفكير الابتكاري (
	١٢,٢٥	٤٣,٣٤	القبلي	

*دالة لصالح التطبيق البعدي

يتضح من الجدول السابق (١) ما يأتي:

١. أن قيمة "ت" للفرق بين نسبة الكسب المعدلة لدرجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري بلغت (٨,٧٠)، وبلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (٨٩,٣٠)، بينما بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (٣٤,٤٣)، وبذلك نجد أن قيمة "ت" دالة إحصائياً، ومن هنا يتم توجيه الدلالة الإحصائية لصالح التطبيق الأعلى في المتوسط، وهو التطبيق البعدي .
٢. أن قيمة "ت" للفرق بين نسبة الكسب المعدلة لدرجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري (بعد الطلاقة) بلغت (٧,٣٩)، وبلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (٤٤)، بينما بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (١٨,٦٠)، وبذلك نجد أن قيمة "ت" دالة إحصائياً، وبهذا يتم توجيه الدلالة الإحصائية لصالح التطبيق الأعلى في المتوسط، وهو التطبيق البعدي.
٣. أن قيمة "ت" للفرق بين نسبة الكسب المعدلة لدرجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري (بعد المرونة) بلغت (٧,٠٥)، وبلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (٢٩,٩٠)، بينما بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (١٠,٥٠)، وبذلك نجد أن قيمة "ت" دالة إحصائياً، وبهذا يتم توجيه الدلالة الإحصائية لصالح التطبيق الأعلى في المتوسط، وهو التطبيق البعدي .
٤. أن قيمة "ت" للفرق بين نسبة الكسب المعدلة لدرجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطالبات في محاور مقياس مهارات حل المشكلات

المجال	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التوجه العام	١٩,٣٨	٣,١٦	٢٩,٣٨	٢,٣٩
تعريف المشكلة	١٩,٢٥	٢,٣١	٢٩,٥٠	٢,٨٨
توليد البدائل	١٩,٣٨	٢,٣١	٢٩,٣٨	٢,٦٢
اتخاذ القرار	٢٠,١٣	٢,٦٤	١٣	٢,٥٩
التقويم	٢٠,٦٣	٣,٨١	٢٩,٥٠	٢,١٤
الدرجة الكلية	٩٩,٢٥	١٠,٧٧	١٤٦,١٣	٩,٦٧

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق لصالح التطبيق البعدي في جميع محاور مقياس حل المشكلات وهذا ما يتفق مع دراسة أمانزاده (Amanzadeh, 2011) ودراسة ادوارد وآخرين (Edwards, et al, 2007) ودراسة شارلز (Yun-J, Charles 2008) . ويمكن إرجاع ذلك إلى أن عرض مشاكل متنوعة على الطالبات من خلال البرامج والأنشطة المساعدة المقدمة في التعلم الإلكتروني تساعد في وصول الطالبات إلى حل المشكلات.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- الاهتمام بتطبيق النموذج المقترح في التعلم الإلكتروني القائم على حل المشكلات في جميع المقررات الجامعية .
- الاهتمام بتدريس أسلوب حل المشكلات لجميع طلاب وطالبات الجامعة إذ يتم من خلالها تعليم الطلبة التفكير الابتكاري ومهارات حل المشكلات واكتساب المفاهيم الأساسية في المقررات الدراسية.

- التوسع في استخدام التعلم الإلكتروني بجميع كليات جامعة نجران كاستراتيجية تعليم أساسية.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية واستخدامها في مقررات دراسية أخرى.

- الاهتمام بإجراء المزيد من البحوث العلمية التي تؤكد على أهمية التعلم الإلكتروني في مجال التعليم الجامعي.
- إجراء بحوث تعرض نماذج أخرى من التعلم الإلكتروني قد تفيد في اكتساب المعرفة والمهارات المرتبطة بالمقررات الدراسية المختلفة.

المراجع

- أبو عميرة ، محبات(١٩٩٧). تجريب استخدام استراتيجي التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٤٤ ، ١٨١-٢١٩ .
- تشاسيل، مارتن (٢٠٠٢). التعلم الإلكتروني تحد جديد للتربويين: كيف نشبتهم أمام الفوضى المعلوماتية؟. مجلة المعرفة، ع ٩١ .
- جابر ، جابر عبد الحميد (١٩٩٩) استراتيجيات التدريس والتعليم ، ط ١ ، دار الفكر ، القاهرة .
- جروان ، فحى عبد الرحمن (١٩٩٨). المهمة والتفوق والإبداع، العين، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي.
- جونسون، ديفيد و جونسون، روجر. (١٩٩٨). التعلم الجماعي والفردى: التعاون والتنافس والفردية. (ترجمة) رفعت محمود بمجت. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين وزيتون ،كمال عبد الحميد (٢٠٠٣) . التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، عالم الكتب ، القاهرة حمدي، نزيه (١٩٩٨) . علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتمال لدى طلبة الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، المجلد ٢٥ ، العدد ١ .
- الخان . بدر (٢٠٠٥). استراتيجيات التعلم الإلكتروني . ترجمة علي الموسوي وآخرين . سوريا . دار شعاع .
- الخليلي، خليل يوسف (١٩٩٦) مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم. مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ١١٦، السنة ٢٥، ص ٢٥٥-٢٧١ .
- زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٢). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية، القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين(١٤٢٦). رؤية جديدة في التعليم: التعلم الإلكتروني. الرياض: الدار الصوتية للتربية.

نادية بنت محمد شريف: نموذج مقترح في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات

- Blackmon, B. (2007). ADL and SCORM Update. Presented at the ID+SCORM.
- Edwards, Sylvia L. and Watson, Jason A. and Farrell, Ann M. and Nash, Robyn E. (2007) Delivering on the e-learning promise: a case for a learning environment that enables Collaborative Online Problem Solving (COPS). *Journal of Learning Design* 2(1):pp. 25-36.
- Fox, D. (2003). E-Learning seminar at GWSAE. www.eventweb.com/2002/stories/education/021502A.html.
- Hum, D., Ladouceur, A. (2001). E-Learning the new frontier. http://www.cata.ca/files/PDF/Resource_Centres/hightech/reports/studies/elearning.pdf
- Kariuki, P. & Paulson, R. (2001). The effects of computer animated dissection versus preserved animal dissection on the student achievement in a high school biology class U. S. ; Tennessee. Eric Document No: ED460018.
- Kruilk & Jesse, (1980). *Cognitive Psychology*. New York , Macmillan Publishing Company .
- Naber, L. and Köhle, M. (2004). If e-Learning is the Answer, what was the Problem? Institute for Software Engineering and Interactive Systems, Vienna University of Technology,
- Okebukola, P.A.O., Jegede, O.J. & Agholor, R. (1995). Concept mapping as a tool for problem solving in science. *Paper presented at the 68th Annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*. San Francisco, California, 22-25 April. San Francisco, USA, p. 152.
- Reusable Learning*. (2007). *Reusable Learning: SCORM Primer*. Retrieved from : <http://www.reusablelearning.org/>
- Roger B. H , (2000). "The Design of an Instrument to Assess Problem Solving Activities in Technology Education", http://www.biology.iupui.edu/Biology_HTML_Docs/bi courses/K345/PBL_Web_Pages/ProblemSolvingProcess.html
- Ross, S. , Cassy, J. (2000). Using interactive software to develop students' problem – solving skills: evaluation of intelligent physics tutor. Eric Document No: ED373754.
- Savery, J. R. & Duffy, T. M. (1995). Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design* (pp. 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications
- Tobin, K., Tippins, D.J., & Gallard, A.J. (1996). Research on instructional strategies for teaching science. D. L. Gabel, (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* (pp.45-93). New York: MacMillan.
- زين الدين ، محمد محمود (٢٠٠٦). أثر تجربة التعلم الإلكتروني في المدارس الإعدادية المصرية على التحصيل الدراسي للطلقات واتجاهاتهم نحوها " في المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية النوعية ببورسعيد (منظومة البحث العلمي في مصر : المعايير، التحديات ، الرؤى المستقبلية) المنعقد في الفترة ١٩-٢٠/٤/٢٠٠٦ .
- الشناف، قسيم ، بني دومي ، حسن (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية . مجلة جامعة دمشق ، المجلد 26 ، العدد ١ .
- عبد الجليل ، وفاء (١٩٩٩) . سيكولوجية التعلم ، كلية التربية - عين شمس ، ط٣ .
- العضاض ، فايز إبراهيم (٢٠٠٨). معايير التعليم والتعلم الإلكتروني، ورقة عمل مقدمة إلى المنتدى الأول للتعليم الإلكتروني في التعليم ٢٤-٢٥ مايو .
- قطامي ، نايفة (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- مازن، حسام محمد (٢٠٠٤). مناهجنا التعليمية وتكنولوجيا التعلم الإلكتروني والشبكي لبناء مجتمع المعلوماتية العربي: رؤية مستقبلية. المؤتمر العلمي السادس عشر. تكوين المعلم المنعقد في ٢١-٢٢ يوليو. المجلد الأول. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- المبيريك، هيفاء فهد (٢٠٠٢). التعلم الإلكتروني: تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعلم الإلكتروني مع نموذج مقترح، ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض ٢٢-٢٣/١٠/٢٠٠٢م.
- محفوظ، سهير (١٩٨٥) : دراسة تجريبية لتعليم سلوك حل المشكلة ، دكتوراه غير منشورة (القاهرة) ، كلية التربية - جامعة عين شمس
- الحيسن، إبراهيم عبد الله (١٤٢٣). التعلم الإلكتروني: ترف أم ضرورة. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل المنعقدة في الفترة من ١٦ - ١٧ رجب. جامعة الملك سعود.
- الموسى، عبد الله عبد العزيز (١٤٢٣). "التعلم الإلكتروني: مفهومه - خصائصه - عوائقه"، ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية - جامعة الملك سعود، الرياض.
- Albanese, M. A., and Mitchell, S. (1993). Problem-based Learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine* 68, 52 – 81.
- Amanzadeh A. (2011). The Effect on the Growth of E-Learning Problem-Solving Skills of Students. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(11): 1201-1206.
- Bahlis, J. (2002). E-Learning the hype and reality. (Abstract), Retrieved Nov 20, 2005 from: <http://www.bnnexpertsoft.com.english/resources/v01.10105.htm>.

Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education* 75 (1), 9-21

Yun-J, Charles M.(2008). Problem-Based Learning In Online Environments .*The Quarterly Review of Distance Education*, Volume 9(1), 2008, pp. 1-16

Udall A. & Daniel J.(1991).Creating the Thoughtful Classrooms Strategies to Promote Students Thinking Tucson ,Az :Zephyr Press.

Wentling, T., L. (2000). E-Learning: A review of literature. Retrieved. August 8, 2001.

A Suggested Model in e-learning based on problem solving for the development of creative thinking skills and problem-solving skills to students of Faculty of Education at Najran University

Nadia Mohammed Sharif
Assistance professor of Educational Technology
Education College
Najran university
Submitted 10-02-2013 and Accepted on 23-02-2013

Aim of the current research is to build a model in e-learning based on problem-solving method consists of three modules:
1 - Communication module includes chat rooms, discussion boards and e-mail and forum so as to communicate effectively with students to connect learning activities and provide a collaborative learning environment.
2 - Visual module where problem and provides tools that help students to solve that problem, 'descending order from top to bottom following the method of top-down methodology and distribution utilities in the form of small courses.
3 - Supporting module and includes some basic concepts about the problem-solving method, and how to use it in addressing the learning activities provided in the form and other concepts related to the problems presented. In addition to a number of problems that students must work in groups to reach a solution after getting information from their own concepts presented in this module.

Also targeted search to make sure the effectiveness of the proposed model in the development of skills of innovative thinking and problem solving skills to the students in the Faculty of Education at the University of Najran were used the proposed model in e-learning with a sample of 125 students during the second semester of the academic year 1432/1433 AH, has been application of study tools and conduct statistical treatments which indicated the presence of significant differences in the arithmetic mean for the post, which confirmed the effectiveness of the proposed model in the development of creative thinking skills and problem-solving skills in students study sample.

Key words :E learning, problem based model, creative thinking, problem solving skills

نعمة سيد خليل: الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد

الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة

بالتوحد

نعمة سيد خليل

أستاذ علم النفس المساعد

كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر

قدم للنشر في ٢٦ / ١١ / ١٤٣٣ هـ ، وقبل للنشر في ١ / ٤ / ١٤٣٤ هـ

هدفت الدراسة إلى بحث الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠ طفلاً، و٣٠ طفلة)؛ ممن بلغ متوسط حساسهم على مقياس الطفل التوحدي ١٧,٧٦ درجة، والانحراف المعياري $\pm ٢,٢٣$ ، وستين طفلاً وطفلة من العاديين (٣٠ طفلاً، و٣٠ طفلة)؛ ممن بلغ متوسط حساسهم على مقياس الطفل التوحدي ١٠,٤٥ درجة، والانحراف المعياري $\pm ٣,٧٦$ ، ممن تراوحت أعمارهم من ٩ إلى ١٠ بمتوسط حسابي قدره ٩,٦٨ عاماً، وانحراف معياري مقداره $\pm ١,٦٩$. وقد تم اختيار عينة البحث من الصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية من بعض المدارس الابتدائية بمدينة نصر. وقد بلغ متوسط ذكاء الأطفال العاديين وفقاً لاختبار رسم الرجل ٩٦,١٧ درجة، ومتوسط ذكاء الأطفال ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد ٨٨,٨٧ درجة. كما تراوح المستوى التعليمي لآباء وأمهات عينة البحث من متوسط إلى عالٍ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس الطفل التوحدي الذي أعدّه عادل عبد الله محمد (٢٠٠٢)، ومقياس القلق للأطفال الذي أعدّه رشاد عبد العزيز موسى (١٩٨٧)، ومقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين الذي أعدّه رشاد عبد العزيز موسى (٢٠٠٨)، ومقياس العدوان للأطفال الذي أعدته الباحثة

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع (ذكور / إناث) في القلق، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير درجة الإعاقة (سوي ذو الأعراض الشبيهة بالتوحد) في القلق، وأن الإناث ذوات الأعراض الشبيهة بالتوحد أكثر قلقاً من بقية المجموعات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير درجة الإعاقة (سوي - ذو الأعراض الشبيهة بالتوحد)، كما ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير النوع (ذكور / إناث) في الاكتئاب، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير النوع (ذكور / إناث) في العدوان.

الكلمات المفتاحية : الاضطرابات النفسية، الأطفال العاديين، الأطفال ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد.

المقدمة والإطار النظري :

أكثر بين الذكور عن الإناث بنسبة ٤ : ١، ويستمر هذا النوع من الاضطراب مدى الحياة، ولكن تتحسن حالته سواء في الجانب الاجتماعي، أو التواصل، أو السلوكي، أو المعرفي، وذلك من خلال التدريبات العلاجية المقدمة لهذه الفئة (محمد خطاب، ٢٠٠٤: ٣٦). وإلى جانب هذا، يكون هذا الاضطراب واضحاً في ثلاثة مجالات رئيسية؛ وهي: **التفاعل الاجتماعي، والتواصل، والسلوك**، مما يؤثر على علاقة الطفل الذي يعاني من التوحد بالمحيطين به.

وقد أجريت العديد من البحوث التي تناولت ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من الأعراض الشبيهة بالتوحد مثل الدراسة التي قام بها بيريز - بيريرا وكونتي - رامسدين Perez - Pereira & Conti - Ramsden (٢٠٠٥) التي تناولت الأطفال المكفوفين بصرياً من ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد، ودراسة مونت وآخرين Mont, et al. (٢٠٠٣) التي تناولت الأطفال المعاقين عقلياً من ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد.

ويعد كانر Kanner (١٩٤٣) أول من تحدث عن الأطفال التوحديين، وذلك من خلال عمله في عيادته الخاصة، إذ لاحظ أنماطاً سلوكية غير عادية لأحد عشر طفلاً وجد أنهم في حالة انغلاق تام على الذات، وفي حالة دائمة من الانطواء والعزلة لا يتجاوبون مع أي مثير بيئي (نسرين لاشين، ٢٠٠٥: ١٣).

وإلى جانب هذا، يحدث التوحد في طفلين إلى أربعة أطفال من كل ١٠,٠٠٠ طفل تحت سن ١٢، وحتى سن ١٥ سنة، وذلك على أساس دراسات أجريت في أفريقيا وأستراليا وأمريكا وبريطانيا والسويد والدانمارك (لويس كامل مليكة، ١٩٩٨: ٢٦٠). كما أشار المؤتمر العربي السادس للطب النفسي في مصر عام ١٩٩٤ إلى أن ٢٪ تقريباً من السكان يصنفون كمعاقين عقلياً أو لديهم اضطرابات سلوكية أو انفعالية مصابون بالتوحد أو الحالة الشبيهة بالتوحد Autistic Like (هدى أمين أحمد، ١٩٩٩: ٣٣).

يعد التوحد إعاقة متعلقة بالنمو ... وعادة ما تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وهي تنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي مما يؤثر على وظائف المخ، كما يؤثر التوحد على النمو الطبيعي للمخ في مجال الحياة الاجتماعية ومهارات التواصل؛ إذ يواجه عادة الأطفال والأشخاص المصابون بالتوحد صعوبات في مجال التواصل غير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي وكذلك صعوبات في الأنشطة الترفيهية، وتؤدي الإصابة بالتوحد إلى صعوبة في التواصل مع الآخرين وفي الارتباط بالعالم الخارجي؛ إذ يمكن أن يظهر المصابون بهذا الاضطراب سلوكاً متكرراً بصورة غير طبيعية، كأن يحركوا أيديهم بشكل متكرر، أو أن يهزوا أجسامهم بشكل متكرر، كما يمكن أن يظهر ردوداً غير معتادة عند تعاملهم مع الناس، أو أن يرتبطوا ببعض الأشياء بصورة غير طبيعية، كأن يلعب هؤلاء الأطفال بسيارة معينة بشكل متكرر وبصورة غير طبيعية، دون محاولة التغيير إلى سيارة أو لعبة أخرى مثلاً، مع وجود مقاومة لمحاولة التغيير. وفي بعض الحالات، قد يظهر هؤلاء الأطفال سلوكاً عدوانياً تجاه الآخرين، أو تجاه الذات.

ويعد التوحد Autism^(*) من أكثر الإعاقات النمائية من حيث تأثيرها على سلوك الطفل الذي يعاني منها (ماجد عمارة، ١٩٩٩: ٧)، كما أنه أحد الاضطرابات النمائية؛ والتي تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، ومن سمات هذا الاضطراب عجز التواصل مع الآخرين، والاندماج في أنشطة نمطية متكررة أو القيام بحركات معادة بلا تغيير؛ والرفض لأي تغييرات في البيئة المحيطة أو في روتين الحياة، ويتميز برد فعل مبالغ فيه للمثيرات الحسية مع وجود اضطراب في الكلام واللغة؛ لأن الطفل يعاني من اضطراب حسي تبدو حواسه وكأنها لا تعمل، وينتشر هذا الاضطراب

(*) توجد عدة ترجمات للمصطلح الإنجليزي Autism؛ منها الأوتيزم، والتوحد.

نعمة سيد خليل: الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد

التوحيدين عن غيرهم، كما إن متاعب الحمل لهم أكثر من الأطفال العاديين، وهم في فترة ما بعد الولادة أكثر عرضة لضيق التنفس وفقر الدم (محمود حمودة، ١٩٩٨: ١٥٧). عوامل مناعية؛ إذ لا يوجد توافق بين خلايا الأم والجنين مناعياً، مما يدمر بعض الخلايا العصبية للجنين أثناء الحمل فتظهر على الابن أعراض التوحد (نسرين لاشين، ٢٠٠٥: ١٩).

كما يتسم الطفل التوحدي بالحركة الزائدة، وقصر مدى الانتباه أو العجز التام عن التركيز على عمل، والمعاناة من خلل في عملية التفكير والتعرف والإدراك والتقليد، ونقص القدرة على الاستجابة بسبب عدم الفهم (لويس كامل مليكة، ١٩٩٨: ٢٧٥-٢٧٦؛ جمال القاسم وآخرون، ٢٠٠٠: ١٣٠). إضافة إلى هذا، توجد معايير خاصة لتشخيص التوحد كما نص عليها في الدليل الإحصائي لتشخيص الاضطرابات العقلية DSM4 (عثمان لبيب فراج، ٢٠٠٢: ٢٦-٢٨).

كما يعد القلق لب و صميم الصحة النفسية فهو أساس جميع الأمراض النفسية، وهو أيضاً أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحياة، فهو باتفاق جميع مدارس علم النفس الأساس لكل اختلالات الشخصية واضطرابات السلوك ولكنه في الوقت ذاته الركيزة الأولى لكل الإنجازات البشرية سواء المألوفة أو الابتكارية. ولذا أصبح القلق النفسي مع تعقيد الحضارة، وسرعة التغيير الاجتماعي، وصعوبة التكيف مع التشكل الحضاري السريع والتفكك العائلي وصعوبة تحقيق الرغبات الذاتية بالرغم من إجراءات الحياة وضعف القيم الدينية والخلفية مع التطلعات الأيديولوجية المختلفة هو محور الحديث الطبي في الأمراض النفسية والعقلية؛ بل والأمراض السيكوسوماتية (رشاد علي موسى، ١٩٩٨: ٢٧٣).

وإلى جانب هذا، تنوعت النظريات المفسرة للقلق؛ مثل نظرية التحليل النفسي؛ التي يرى أنصارها أن القلق

كما تبين أن معدل حدوث التوحد لدى البنين يزيد عن معدل حدوثها لدى البنات بحوالي ثلاث إلى أربع مرات (محمد عبد الرحمن وآخرون، ٢٠٠٥: ٣٨). ويمكن حصر أعراض التوحد فيما يأتي: اضطرابات في التفاعل الاجتماعي، ويتمثل هذا في إحفاق الطفل في تنمية علاقاته مع الأشخاص، ونقص الاستجابة للآخرين والاهتمام بهم، ووجود فشل في نمو اللعب الجماعي واللعب الخيالي والصدافة، ويبدو كأنه وحيد منعزل، ويبدو كأنه لا يسمع الأصوات والضجيج من حوله، وكأنه لا يرى الناس المحيطين به، ونظرته بعيدة كأنه ينظر نظرة شاردة تائهة، والبرود العاطفي، ولا يتألم ولا يتوجع.

اضطراب في التواصل؛ ويتمثل هذا في العجز في الاتصال الانفعالي، وعجز في النمو اللغوي، وعدم القدرة على استخدام الضمائر، وتعبيرات الوجه غير معبرة وغير مناسبة اجتماعياً واضطراب في السلوك، ويتمثل هذا في النمطية والتقولب، والإصرار على الطقوس مع ردود أفعال عنيفة إزاء أي تغيير في الروتين؛ وحركات آلية بلا هدف، والعدوان، والانفجارات المزاجية، وفراط الحركة مع قصر مدى الانتباه، وسلوك إيذاء النفس، والاستجابات الغريبة للمثيرات الحسية، والضحك والبكاء دون سبب واضح، وبعضهم يستمتع بالموسيقى والغناء، وبعضهم يستمتع بتنبه الاتزان مثل المرجيحة أي الهز لأعلى وأسفل (محمود حمودة، ١٩٩٨: ١٠٧-١٤٧؛ محمد عشيش، ١٩٩٣: ٤١-٤٢). إضافة إلى هذا، يمكن إجمال بعض الأسباب التي تؤدي إلى التوحد فيما يأتي: عوامل جينية؛ إذ تبين أن الاضطراب موجود عند ٨٠% من التوائم المتجانسة، و ٢٠% لدى التوائم غير المتجانسة، وهذا إنما يدل على وجود عوامل وراثية (محمد عشيش، ١٩٩٣: ٥٠). تأثير الفيروس؛ إذ يتزايد حدوث التوحد بعد تعرض الأم للإصابة بالحصبة خلال الثلاثة الأولى من الحمل، مما يدل على أن الفيروس يمكن أن يكون سبباً في إصابة الابن بالتوحد (إلهامي عبد العزيز وآخرون، ٢٠٠١: ٢٠١). عوامل قبل وأثناء الولادة؛ إذ تكثر مضاعفات الولادة في الأطفال

قد تصل إلى التفكير في الانتحار أو الإقدام الفعلي عليه. ويتمثل الاضطراب المعرفي في انخفاض تقدير الذات؛ وتشويه المدركات، واضطراب الذاكرة، وتوقع الفشل وخيبة الأمل في الحياة، وعدم القدرة على التركيز الذهني. هذا فضلاً عن الاضطراب البدني؛ الذي يتمثل في اضطراب الشهية للطعام، واضطراب النوم، والعجز الجنسي، واضطراب الجهاز العصبي المستقل، والصداع، والإنهاك، وكثرة البكاء، وتناقص الطاقة (بدر الأنصاري، ١٩٩٧: ١١).

إضافة إلى هذا، يمكن تلخيص الأعراض الاكتئابية فيما يأتي: شعور بالزهق والملل، اضطرابات بالنوم وقد تكون في صعوبة النوم أو كثرته، عدم الاستمتاع بمباهج الحياة، فقدان الشهية للأكل أو الإفراط في الأكل بشراهة، سرعة التعب من أي مجهود، صعوبة التركيز والتذكر واتخاذ القرارات، نظرة تشاؤمية للماضي والحاضر والمستقبل، التفكير في إيذاء النفس أو المحيطين كالانتحار أو القتل، الشعور بالذنب أو العصبية الدائمة (صمويل بشرى، ٢٠٠٧: ٢٢-٢٣).

كما توجد نظريات متعددة لتفسير الاكتئاب؛ مثل نظرية التحليل النفسي، التي ترى أن السلوك الاكتيابي له علاقة وطيدة بمرحلة الطفولة المبكرة؛ إذ يفترض أن علاقة الرضيع بأمه كانت علاقة غير سوية فيما بعد فعندما يمر الفرد بخبرة فقد **Loss**؛ فإن هذا يجعله ينكص إلى المرحلة الفمية، حيث أن الفقد الحالي ينشط المشاعر القديمة، مما يولد الحزن والعدوانية؛ وهذه المشاعر لا توجه إلى الخارج وإنما توجه إلى الذات؛ ومن ثم يحدث الاكتئاب (Mehr, 1983: 378). والنظرية السلوكية؛ التي يرى أنصارها أن الاكتئاب يحدث نتيجة لانسحاب مصادر التعزيز المعتادة أو غيابها من حياة الفرد، كالزواج أو الوظيفة أو الثروة أو النجاح، ونتيجة لذلك يقل معدل نشاطه، وإذا لم يستشعر الفرد تعزيزاً وتدعيماً وتعاطفاً ومساندة من قبل الآخرين لاستعادة المعدل المعتاد لنشاطه، فإنه يأخذ في المزيد من التدهور حتى ينسحب ويكتئب (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٣: ٣٩٤). كما ينشأ

يحدث نتيجة لإحباطات الرغبات الجنسية في الهوى، وتتم هذه الإحباطات عن طريق الكف، والتحكم الوالدي، والأنا، والأنا الأعلى، ولكن بعض علماء النفس يرون أن القلق ينشأ في المقام الأول نتيجة الصراع بين رغبات الطفل لإرضاء الذات والاستقلال ومخاوفه الناشئة من فقدان الحب والتأييد كعقاب له للتعبير عن هذه الرغبات، وهذا التعبير عن هذه الرغبات يكون غالباً ضد العرف الاجتماعي. لذا فالقلق يرتبط بالتنشئة الاجتماعية. ولقد صنف فرويد القلق إلى نوعين هما القلق الموضوعي أو الواقعي، والقلق العصبي، وقد بين أن النوع الأول من القلق؛ هو رد فعل مقبول لخطر موضوعي خارجي، هدفه حماية الإنسان؛ ينشأ عن غريزة حفظ الذات ففيه يتحفظ الجسم، ويأخذ استعداداً لمواجهة الخطر؛ إما بالهروب أو باقتحام مصدر الخطر، أو بالخضوع والاستسلام (كمال إبراهيم مرسى، ١٩٧٨: ٢٢)، أما النوع الثاني من القلق؛ فهو خوف غامض غير مفهوم لا يستطيع الشخص الذي يشعر به أن يعرف سببه. ويترتب هذا النوع من القلق بالفرد لكي يتعلق بأية فكرة أو أي شيء خارجي، وهذا يعني أن القلق العصبي يميل إلى الإسقاط على أشياء خارجية (سيجيموند فرويد، ١٩٦٢: ٦). والنظرية السلوكية؛ ويرى أصحاب هذه النظرية أن المواقف التي ليس فيها إشباع كأن يتعرض الفرد في طفولته لمواقف يحدث فيها خوف شديد وتهديد ولا يصاحبها تكيف ناضج؛ فإنه يترتب على ذلك مثيرات انفعالية من أهمها عدم الارتياح الانفعالي، وما يصاحبه من توتر وعدم استقرار (مصطفى فهمي، ١٩٧٦: ٢٠٦). وأن القلق استجابة اشتراكية تخضع لقوانين التعلم (عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٦: ١٢٥).

كما يعد الاكتئاب مشكلة من المشكلات النفسية التي يمكن أن تعوق الفرد من أداء دوره الاجتماعي وعن توافقه وارتقائه. وإلى جانب هذا، فإن الاكتئاب اضطراب له جوانب انفعالية ومعرفية وبدنية، ويمكن أن يتمثل الاضطراب الانفعالي في الاكتئاب في عدم القدرة على الحب، وكراهية الذات؛ والتي

نعمة سيد خليل: الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد

(15: 1973).

وإلى جانب هذا، تعددت تصنيفات السلوك العدواني على النحو الآتي: بدني، ولفظي، وموجه نحو إتلاف الممتلكات، استحواذي، وغير مصنف (ضياء الحمصاني، ١٩٧٦: ٣٥)؛ بدني مباشر، لفظي مباشر، لفظي غير مباشر خيالي (Brodzinsky, et al., 1979: 374)؛ بدني، لفظي، إيجابي، سلبي، غير مباشر (Dodge, 1980: 164)؛ مادي، لفظي، سلبي، سوي (نبيل حافظ، ونادر قاسم، ١٩٩٣: ٢٧)؛ مادي، لفظي، سلبي (يوسف أبو زهو، ١٩٩٧: ١٨٣)؛ نحو الآخرين، نحو الأشياء، نحو الذات (فتياتي حجازي، ٢٠٠٠: ٨٨)؛ لفظي، بدني، نحو الممتلكات، الموجه نحو الذات (إبراهيم عطية، ٢٠٠٢: ٣٦).

علاوة على هذا، تنوعت النظريات المفسرة للسلوك العدواني، فمنها نظرية التحليل النفسي، ونظرية السمات، والنظرية البيولوجية، والنظرية الإيثولوجية، والنظرية الأثروبولوجية، والنظرية السلوكية، والنظرية الفنونولوجية. وقد تم التركيز في البحث الراهن على النظرية السلوكية؛ التي تعد من أهم النظريات التي تناولت السلوك العدواني، فالعدوان في رأي السلوكية ما هو إلا أسلوب سلوكي متعلم يدعمه خفض التوتر، أو هو وسيلة لتفادي التوتر الناشئ من إحباطات الفرد التي تظهر عند وجود عائق يحول بينه وبين رغبته. وتتفرع من هذه النظرية ما يأتي: نظرية الإحباط - العدوان؛ التي يرى أصحابها أن العدوان ما هو إلا استجابة فطرية للإحباط تزداد شدته، وتقوى حدته كلما زاد الإحباط وتكرر حدوثه، فإذا امتنع الفرد من تحقيق هدف ضروري له شعر بالإحباط، واعتدى بطريقة مباشرة على مصدر إحباطه، أو بطريقة غير مباشرة (Fromm, 1973: 66). كما حدد جون كونجر وآخرون (١٩٨٧: ٣٨٦) مجموعة من الاعتبارات حتى يؤدي الإحباط إلى حدوث السلوك العدواني على النحو الآتي: كمية الإحباط في هذا الوقت، ومقدار

الاكتئاب وفقاً للنظرية السلوكية نتيجة عدم القدرة على التصرف بطريقة يتم تدعيمها بشكل إيجابي، ويفتقر المكتئب لمخزون مناسب من الاستجابات المدعمة، أو يتصرف بطريقة تؤكد الكآبة، والتشاؤم، وإنقاص قدر الذات؛ والتي هي من مظاهر الاكتئاب. ويرى بكر إمام (١٩٩٦: ٥٠) أن الاكتئاب يتطور وفقاً للنظرية السلوكية على النحو الآتي: تدعيمات كان من السهل الحصول عليها بصورة مستمرة، وعدم الحصول على هذه التدعيمات بسبب فقد مصادر هذه التدعيمات، وشعور الفرد بحاجة إلى عدد من التدعيمات، ثم ينتهي هذا إلى معاناة الفرد من الاكتئاب. ومن ثم - كما أشارت ممدوحة سلامة (١٩٩١: ٢٠٠) - إلى أن نقص معدل تكرار التدعيم الإيجابي كافٍ لحدوث الاكتئاب إذ يؤدي إلى اعتقاد عام لدى الفرد يتعلق بعدم كفايته ويعجزه في مجالات المهارات الاجتماعية. والنظرية المعرفية؛ والتي يرى أصحابها أن الاضطرابات الوجدانية والدافعية لدى المكتئب تعد بمثابة نتيجة للمفاهيم السلبية لديه، إذ يتم تعلم التشوهات المعرفية؛ وينتج ذلك بشكل زائد مع الأحداث بطريقة تزيد من النواحي السلبية في الحياة. ومن ثم، فإن الاكتئاب طبقاً للنظرية المعرفية يحدث في تنظيمه المعرفي تغيير كبير يتسم بمحدودية في العدد والمحتوى والخصائص الأساسية لمجموعات الاستجابة المعرفية؛ وخاصة فيما يتعلق بمفهوم الذات لدى المريض وتوقعاته الشخصية (زينب شقير، ١٩٩٥: ٣٦). كما يظل مجال السلوك العدواني واحداً من الموضوعات الأكثر تحدياً للدارسين بسبب الحيرة في وضع تعريف جامع مانع لهذا السلوك، فالعدوان كما أشار إليه أنتوني ستور (١٩٧٥: ٨) كأنه حقيقة تمزقت أوصالها من كثرة ما تعج به من تفسيرات ومفاهيم مختلفة له. ومن ثم، تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم العدوان؛ فمنها من يرى العدوان بأنه: "هجوم أو فعل عدائي يمكن أن يتخذ أية صورة بداية من الهجوم البدني في طرف إلى النقد في طرف آخر؛ وهذا النمط من السلوك يمكن أن يتخذ ضد أي فرد أو شيء بما في ذلك ذات الشخص" (Wolman,

ونظراً لقلّة البحوث التي تناولت الاضطرابات النفسية لدى الطفل العادي ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد؛ يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن الفروق في بعض الاضطرابات النفسية (القلق - الاكتئاب - العدوان) لدى الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين. **مشكلة البحث:**

شعرت الباحثة بأهمية الكشف عن بعض الاضطرابات النفسية؛ خاصة القلق، والاكتئاب، والعدوان لدى فئة الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين.

إضافة إلى هذا، تبين للباحثة من خلال احتكاكها المباشر بالأطفال ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد أنهم يتسمون بالعدوانية؛ وهذا ما أغفلته نتائج البحوث السابقة. وعليه، تكمن مشكلة البحث الراهن في محاولة الكشف عن الفروق في بعض الاضطرابات النفسية؛ وخاصة القلق، والاكتئاب، والعدوان لدى الأطفال العاديين؛ وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد.

وقد اختلفت نسبة انتشار اضطراب التوحد ويتضح ذلك في نتيجة الإحصاءات التي نشرها الاتحاد القومي لدراسات وبحوث اضطراب التوحد بالولايات المتحدة الأمريكية في يناير ٢٠٠٣ أن نسبة الانتشار قد ارتفعت بدرجة كبيرة للغاية حتى أصبح متوسطها ١ : ٢٥٠ حالة ولادة بعد أن كانت قبل ذلك مباشرة وفقاً لتلك الإحصاءات التي نشرتها الجمعية الأمريكية للتوحد Autism Society of America (١٩٩٩) قد بلغت ٤ - ٥ أفراد لكل عشرة آلاف حالة ولادة، وقد أدى ذلك بطبيعة الحال إلى أن تجاوز اضطراب التوحد متلازمة مع أعراض داون في الترتيب بعد أن كانت تلك المتلازمة تسبقه، وبذلك أصبح اضطراب التوحد هو ثاني أكثر الإعاقات العقلية انتشاراً ولا يسبقه في ذلك سوى التخلف العقلي فقط (عادل عبد الله محمد ٢٠٠٤: ١٥١).

التسامح أو العقاب الذي يواجه به العدوان في هذا الوقت، والسهولة التي يؤدي بها الإحباط عامة إلى الغضب، والعلاقة بين الإحباط والعدوان تعتمد في الدرجة الأولى على إدراك الفرد للإحباط من حيث كونه تعسفاً أو غير تعسفي أو غير متوقع. نظرية التعلم الاجتماعي، يعد بانديورا وزملاؤه من دعاة نظرية التعلم الاجتماعي، ويرى أصحابها أن السلوك العدواني متعلم، ويرفضون فكرة تحكم القوى الداخلية في استجابات الفرد، وأن السلوك الإنساني فطري غريزي، ويرفضون أيضاً فكرة أن الإنسان يتحرك لا إرادياً بتأثير البيئة، ويفسرون السلوك العدواني على أنه تفاعل مستمر بين الفرد والظروف الحاكمة في البيئة (خالد الفخراي، ١٩٨٩: ١٧). وقد أوضح بانديورا Bandura (١٩٧٨: ١٢-١٣) أن السلوك العدواني يقوى من خلال ثلاث وسائل يكتسبها الطفل بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وهي كما يأتي: (١) الآباء الذين يفضلون الحلول العدوانية للمشاكل يمثلون قدوة لأبنائهم الذين يميلون إلى استخدام نفس الحيلة العدوانية في التعامل مع الآخرين، (٢) إن المجتمعات التي تعتبر الشجاعة والقتال والعدوان موهبة وقيمة يزداد فيها الاتجاه نحو العدوان، (٣) مشاهدة العنف في التلفاز يعد نموذجاً للسلوك العدواني يحاول الأطفال تقليدها. وإلى جانب هذا، أشار بانديورا في موضع آخر (١٨-١٩) إلى العوامل التي تثير السلوك العدواني؛ وهي: (١) الهجوم كرد فعل على الاعتداءات الجسمية والإهانات اللفظية؛ وخاصة التي تشوه السمعة، (٢) المعاملة القاسية التي يتعرض لها، (٣) قيمة الهدف الذي يصل إليه الفرد من جراء سلوكه العدواني. إضافة إلى هذا، توجد عوامل تعزز من السلوك العدواني مثل ما يأتي: (١) عندما يكون هناك تدعيم إيجابي للاستجابة العدوانية، (٢) تحدث العدوانية من التساهل الوالدي نحو السلوك العدواني، (٣) من المحتمل أن يكون الوالدان بمثابة نموذج للعدوان أمام الطفل، (٤) التدعيم الإيجابي للعدوان؛ وذلك عندما يؤدي السلوك العدواني إلى خفض استثارة الغضب والكراهية (Crandall, 1983: 11).

نعمة سيد خليل: الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد

الفئة من الأطفال العاديين ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من أجل تخفيف بعض الاضطرابات النفسية المتعددة.

حدود البحث:

يتحدد البحث بالعينة المستخدمة المكونة من ستين طفلاً عادياً (٣٠ طفلاً، و ٣٠ طفلة)، وستين طفلاً عادياً من ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد (٣٠ طفلاً، و ٣٠ طفلة)، ممن تراوحت أعمارهم من ٩ إلى ١٠ سنوات، وبالمقاييس النفسية لقياس القلق، والاكتئاب، والعدوان؛ وبأساليب الإحصائية المستخدمة.

مصطلحات الدراسة :

[١] التوحد: Autism

يمكن تعريف التوحد بأنه: "نوع من التفكير يتميز بالاتجاهات الذاتية التي تتعارض مع الواقع؛ والاستغراق في التخيلات بما يشبع الرغبات التي لم تتحقق" (أحمد بدوي، ١٩٨٦: ٣٢)؛ وبأنه: اهتمام مرضي بالنفس، مع عدم المبالاة بالآخرين من الناس، والتراجع إلى الخيالات المرضية، ويكون تفكير الفرد وإدراكه تبعاً لحاجاته ورغباته الشخصية بغير وجه حق وعلى حساب الحقيقة الموضوعية، ويشعر المريض باللذة من الخيالات والأوهام (كمال دسوقي، ١٩٨٨: ١٥١)؛ وبأنه: "اضطراب من اضطرابات الطفولة يجعل صاحبه غير قادر على التواصل مع الآخرين ويميل إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية" (فتحي السيد، ١٩٩٠: ٥٠٥)؛ وبأنه: "اضطراب عقلي خطير يصيب صغار الأطفال ويتميز بالاستغراق في الخيال إلى حد الابتعاد عن الاهتمام بالواقع، وإلى حد العجز عن استخدام اللغة في التفاهم والتواصل الفكري" (بول موش وآخرون، ١٩٩٣: ٥٢٥)؛ وبأنه: "حالة اضطراب عقلي يصيب الأطفال، وعلى الرغم من مظهر الأطفال الطبيعي؛ لوحظ عليهم عدم الميل إلى غيرهم من الأطفال بشكل طبيعي؛ بالإضافة إلى تميزهم بالاضطراب السلوكي والاجتماعي

وعلى الرغم من وفرة البحوث العربية التي تناولت فئة التوحد، إلا أنه على الجانب الآخر توجد قلة من البحوث التي تناولت الأعراض الشبيهة بالتوحد سواء في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة (سامح سعادة، ٢٠١٠)، أم لدى الأطفال العاديين؛ برغم وجود بعض البحوث الأجنبية التي تناولت الأطفال العاديين ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد (Davis, et al., 2011).

ومن ثم، تكمن مشكلة البحث الحالي في محاولة الكشف عن بعض الاضطرابات النفسية؛ خاصة القلق، والاكتئاب، والعدوان لدى فئة الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين.

وعليه، يحاول البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ١- ما الفروق في القلق بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين؟
- ٢- ما الفروق في الاكتئاب بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين؟
- ٣- ما الفروق في العدوان بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين؟

هدف البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن الفروق في بعض الاضطرابات النفسية (القلق - الاكتئاب - العدوان) بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين.

أهمية البحث:

- تكمن أهمية البحث النظرية والعملية في النقاط الآتية:
- قلة الدراسات والبحوث التي تناولت فئة الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد؛ وخاصة في مقارنتهم بأطفال عاديين في ضوء بعض الاضطرابات النفسية الآتية: القلق، والاكتئاب، والعدوان من الجنسين.
 - أن النتائج التي يسفر عنها البحث الراهن ربما تساعد العاملين في مجال الإرشاد النفسي على التدخل المبكر لهذه

الجهاز العصبي السمبثاوي" (لندا دافيدوف، ١٩٩٢: ٩٢).
وتعرّف الباحثة القلق إجرائياً بأنه شعور غير سار مصحوباً
بتوتر في الجسم مع زيادة ضربات القلب والخوف من
المستقبل .

[٣] الاكتئاب: Depression

يمكن تعريف الاكتئاب بأنه: "عرض عصبي يتميز
بقلة الاهتمام بالعالم الخارجي، وزيادة العدوانية الموجهة ضد
الذات، وانتقاد الذات، ومشاعر الذنب، والندم، وعقاب
الذات بسبب فقدان الموضوع، ويتميز الاكتئاب بكمية من
العدوانية ضد الذات، وفقدان الاهتمام بالعالم الخارجي،
واضطراب الشخصية، واضطراب النوم" (Eidelberg, 1988: 21)،
وبأنه: "الشعور بالكآبة والبكاء واضطراب النوم وفقدان
الشهية إلى الطعام، وفقدان الشهوة الجنسية، ونقصان الوزن،
والإصابة بالإمساك، وسرعة دقات القلب، والإحساس
بالتعب، والشعور بالقلق، والتشاؤم، وسرعة الاستثارة، وعدم
القدرة على اتخاذ القرارات، والشعور بعدم القيمة، والنقص
وعدم الكفاءة" (رشاد علي موسى، ١٩٩٨: ٥٤): وبأنه:
"وصف لعدد كبير من الظروف مثل مشاعر انخفاض
المعنويات، وخيبة الأمل، أو ردود فعل نفسية مؤقتة للإصابة أو
الفقدان. إنَّ جملة الأعراض الاكتئابية لا تتضمن اضطراب
المزاج فقط بل إن هناك أعراضاً مصاحبة أخرى مثل اضطراب
الشهية، اضطراب النوم، اضطراب النشاط النفس حركي،
انخفاض الطاقة الجنسية، مشاعر بعدم القيمة أو بالإثم، صعوبة
في التركيز وفي الذاكرة، والتفكير وأفكار تتعلق بالموت
والانتحار" (غريب عبد الفتاح غريب، ٢٠٠٠: ٤١٠ -
٤١١)، كما يشار للاكتئاب بأنه: "انقباض شديد ينطوي
على الكثير من مشاعر الحزن، واليأس وانخفاض المعنويات،
وتقدير الذات، ولكنه لا ينطوي على تعطل في الفكر، أو
انقطاع عن العالم الخارجي أو عن عمل ما" (صبرة علي،
وأشرف عبد الغني، ٢٠٠٤: ٦٥)، وبأنه: "حالة انفعالية
يشعر فيها الفرد بفقدان الأمل في المستقبل والحزن والإحساس

والانفعالي والذهني" (رمضان القذافي، ١٩٩٤: ١٥٩). وتعرّف
الباحثة التوحد إجرائياً بأنه اضطراب عقلي يصيب الأطفال في
مرحلة الطفولة ويجعلهم مختلفين عن أقرانهم العاديين في مثل
أعمارهم؛ إذ يتسمون باضطرابات اجتماعية وسلوكية وأنماط
تكرارية ونمطية من التصرفات .

[٢] القلق: Anxiety

يمكن تعريف القلق بأنه: "الشعور الدائم بالخوف
والتوتر" (أحمد عكاشة، ١٩٧٧: ١٦٦)؛ وبأنه: "حالة توتر
شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد
يحدث، ويصحبها خوف غامض، وأعراض نفسية جسدية"
(حامد زهران، ١٩٧٨: ٣٦٧)؛ وبأنه: "شعور عام غامض
غير سار بالتوقع والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة
ببعض الإحساسات الجسمية؛ خاصة زيادة نشاط الجهاز
العصبي اللاإرادي يأتي في نوبات تتكرر في نفس الفرد، وذلك
مثل الشعور بالفراغ في فم المعدة، أو السحبة في الصدر، أو
ضيق في التنفس، أو الشعور بنبضات القلب أو الصداع أو
كثرة الحركة" (أحمد عكاشة، ١٩٨٠: ٣٨)، وبأنه: "ضرب
من ضروب الخوف، والفرق بينهما هو أن الخوف يكون
معروف المصدر، أما القلق فيكون غامضاً مجهول المصدر"
(أحمد الأهواني، ١٩٨٥: ١١٣)؛ وبأنه: "انفعال غير سار
وشعور مكدر بتهديد أو هم مقيم وعدم راحة وعدم استقرار؛
وهو كذلك أساس التوتر والشد، وخوف دائم لا يمر له من
الناحية الموضوعية؛ وغالباً ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل
والمجهول، كما يتضمن القلق استجابة مفرطة لمواقف لا تعني
خطراً حقيقياً؛ والتي قد لا تخرج في الواقع عن إطار الحياة
اليومية، ولكن الفرد يستجيب لها كما لو كانت ضرورات ملحة
أو مواقف يصعب مواجهتها" (أحمد عبد الخالق، ١٩٨٧:
٢٧). ويشار للقلق بأنه: "مشاعر من عدم الراحة أو مشاعر
الخوف الشديد وتوقع حدوث كوارث" (جابر عبد الحميد
جابر، وعلاء الدين كفاي، ١٩٨٩: ٣٦٥)، وبأنه: "انفعال
يتميز بالشعور بخاطر مسبق وتوتر وحزن مصحوب بتيقظ

نعمة سيد خليل: الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد

بالإحباط، والثورات الانفعالية" (رشاد علي موسى، ١٩٩٣ : ٢٨)؛ وبأنه: "سلوك يقصد به هجوم أو فعل محدد يمكن أن يتخذ أية صورة من الهجوم المادي والجسدي في طرف إلى الهجوم المنظم في الطرف الآخر، وهذا السلوك يمكن توجيهه ضد أي شخص أو ممتلكات الآخرين بما في ذلك ذات الشخص، وأحياناً يكون سلوكاً ظاهراً مباشراً محدداً وواضحاً، وأحياناً يكون التعبير عنه بطريقة إسقاطية على الآخرين أو البيئة من حوله، ويشمل السلوك المادي أو الجسدي الذي يظهر في الاعتداء المادي أو الجسدي على الآخرين أو المكونات المادية في البيئة أو الذات" (آمال باظة، ٢٠٠٤ : ١٠-١١). وتعرّف الباحثة العدوان إجرائياً بأنه سلوك يتسم بطابعين أولهما قد يكون لفظياً بالاعتداء باللفظ كالسباب والشتم، والآخر قد يكون مادياً بالضرب أو إحداث تدمير لممتلكات البعض، وقد يوجهه الشخص لنفسه أو للآخرين .

بحوث سابقة:

هدفت دراسة رونالد وزملاؤه Ronald, et al. (٢٠٠٨) إلى بحث مدى الاتفاق بين تقديرات الآباء والمعلمين والتقارير الذاتية للطفل للسماح للمشاهدة للتوحد لدى الأطفال التوائم، وذلك من خلال مقارنة الأسباب البيئية والوراثية لهذه السمات ، وذلك على عينة من التوائم وآبائهم ومعلميهم، والتي بلغت (٢٥٠٠) طفلاً من التوائم، وتم استخدام اختبار الأسبرجر Abbreviated Childhood Asperger Syndrome Test لدى الأطفال (صورة الأب والمعلم والطفل) ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين تقديرات المعلمين والآباء والأطفال، كما وجد أثر قوي للوراثة على ظهور هذه الأعراض لدى الأطفال التوائم، وتم ملاحظة وجود تداخل للعوامل البيئية في التأثير على هذه الأعراض.

في حين تناولت دراسة ايدلسون وآخرين Edelson, et al. (٢٠٠٩) العوامل البيئية والوراثية المؤثرة على

بفقدان القيمة، والشعور بالوحدة، ولوم زائد للذات ويصاحبه أعراض كثيرة منها الجسمي، فيصبح الفرد عديم الإنجاز، مضطرب المشاعر، ويشعر بالإجهاد الدائم، ونقصان الوزن" (غادة عبد الغفار، ٢٠٠٧ : ٦٤٧-٦٤٨).

وتعرّف الباحثة الاكتئاب إجرائياً بأنه: "انقباض شديد وسيطرة كبيرة لأفكار تنطوي على الكثير من مشاعر الحزن، واليأس واللامبالاة مع انخفاض المعنويات وعدم الاهتمام بالحياة وفقد مباحثها .

[٤] العدوان : Aggressive

ويُعرّف العدوان بأنه: "غريزة أو مبدأ متخيل يحرك سلسلة من الأفعال والانفعالات" (عبد المنعم الحفني، ١٩٧٥ : ٣٢)؛ وبأنه: "الاعتداء المادي أو ما يعادله من تعد معنوي، والعدوان عند مدرسة التحليل النفسي هو المظهر الشعوري لغريزة التدمير (الثاناتوس) موجهة للخارج" (وليم الخولي، ١٩٧٦ : ٢٥).

إضافة إلى هذا، تم تعريف العدوان بأنه: "السلوك الهجومي الذي يصاحب الغضب أو هو السلوك الذي يتجه نحو إحداث إصابة مادية لفرد آخر" (سعدية بهادر، ١٩٧٧ : ٢٤٦)؛ وبأنه: "الاستجابة التي تعقب الإحباط، ويراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر أو حتى بالفرد نفسه، ومثال ذلك الانتحار فهو سلوك عدواني على الذات" (فؤاد البهي السيد، ١٩٨١ : ١٧٤)؛ وبأنه: "ذلك السلوك الظاهر والملاحظ الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخر أو بالذات، ويعتبر هذا السلوك تعويضاً عن الإحباط الذي يعانيه الشخص المعتدي" (حسن الفنجري، ١٩٨٧ : ١٥)؛ وبأنه: "قدرة الفرد على أن يقاتل بالقوة أو العنف أو أن ينتقم لإصابة أو ضرر وقع به، أو أن يهاجم شخصاً أو يصيبه، أو يقتل شخصاً آخر، أو أن يقاوم شخصاً بعنف أو يعاقبه" (إدوارد موراي، ١٩٨٨ : ١٩٠)؛ وبأنه: "الرغبة في سرقة الأشياء والمشاجرة والاعتداء والتدمير وإيذاء الآخرين بالقول والفعل ومخالفة القوانين والعرف وتوجيه النقد اللاذع لذوي السلطة، والتمرد والعصيان، والشعور

المشاهدة للتوحد والمشكلات السلوكية (القلق والاكتئاب). وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين أعراض التوحد والقلق والاكتئاب لدى هؤلاء الأطفال. وأكدت نتائج الدراسة إلى أن أقوى العوامل المؤثرة على هذه العلاقة القوية بين القلق والاكتئاب وأعراض التوحد هي المشكلات الخاصة بالتواصل بالمقارنة بجانبى التفاعل الاجتماعي والسلوكيات النمطية بالرغم من أثر العوامل الوراثية على هذه العلاقة. وأكدت الدراسة أن هذه العلاقة استمرت خلال مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة.

كما تناولت دراسة رونالد وزملائه Ronald, et al. (٢٠١٠) العلاقة بين السمات المشاهدة للتوحد وسلوكيات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى الأطفال التوائم. وتكونت عينة الدراسة من ٣١٢ توأمًا من الأطفال الذين بلغت أعمارهم سنتين. واستخدم الباحثون تقديرات الوالدين لمستوى السمات المشاهدة للتوحد، واختبار زملة اسبرجر إلى جانب قائمة المشكلات السلوكية لدى الأطفال Childhood Behavior Checklist. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الدرجة الكلية للسمات المشاهدة للتوحد (سواء الأبعاد الاجتماعية أو الأبعاد غير الاجتماعية) وسلوكيات قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط وذلك بعد ضبط متغيرات القدرة المعرفية، المستوى الاقتصادي الاجتماعي. وأوضحت نتائج الدراسة وجود عوامل وراثية مشتركة بين السمات المشاهدة للتوحد وسلوكيات اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط؛ إلى جانب وجود عوامل بيئية تؤثر على ظهور هذه السلوكيات.

وحاولت دراسة روسبروك ووينتجهام Rosbrook & Whittingham (٢٠١٠) التعرف على المتغيرات الوسيطة في العلاقة بين سمات التوحد وأعراض القلق والاكتئاب. وحاولت الدراسة استكشاف دور العوامل الثلاثة التي تتداخل في العلاقة بين سمات التوحد والقلق والاكتئاب خاصة مع زيادة معدلات ظهور القلق والاكتئاب لدى

السلوكيات المشاهدة للتوحد لدى عينة من الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من ٣١٣ طفلاً ممن بلغت أعمارهم سنتين. واعتمد الباحثون على الوالدين في قياس السلوكيات المشاهدة للتوحد؛ وذلك من خلال بعد الاضطرابات النمائية على مقياس المشكلات السلوكية Child Behavior Checklist؛ وقائمة لملاحظة هذه السلوكيات. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر قوي للعوامل البيئية على هذه السلوكيات. وأكدت نتائج الدراسة على أنه بالرغم من أن هذه السلوكيات وراثية في أساسها إلا أن العوامل البيئية تتداخل مع العوامل الوراثية بشكل يؤثر على ظهور هذه الأعراض.

وبحثت دراسة هاليت وزملائه Hallett, et al. (٢٠٠٩) العلاقة بين السمات المشاهدة للتوحد والمشكلات السلوكية الخارجية (القلق والاكتئاب) لدى الأطفال. وحاولت الدراسة تحديد مدى إسهام كلٍّ من العوامل البيئية والعوامل الوراثية. وتكونت عينة الدراسة من ٣,٢٣٣ طفلاً ممن تراوحت أعمارهم بين ٨ - ٩ أعوام، واستخدم الباحثون مجموعة من الاستبانات التي تم تطبيقها على المعلمين والآباء. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين السمات المشاهدة للتوحد والقلق والاكتئاب لدى الأطفال الذين تصل أعمارهم (٨ - ٩) أعوام. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال لكل من العوامل الوراثية والبيئية على ظهور هذه الأعراض لدى الأطفال.

إلا أن دراسة هاليت وزملائه Hallett, et al. (٢٠١٠) فحصت العلاقة بين الأعراض المشاهدة للتوحد والمشكلات السلوكية (القلق والاكتئاب)؛ وحاولت الدراسة تفسير ظهور القلق والاكتئاب لدى الأطفال من ذوي اضطرابات طيف التوحد. وقد أجرى الباحثون دراسة طولية حول العلاقة بين الأعراض المشاهدة للتوحد والقلق والاكتئاب خلال مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة لدى عينة من الأطفال التوائم. وتكونت عينة الدراسة من ٦٠٠٠ طفل من التوائم من إنجلترا وويلز. واعتمد الباحثون على تقارير الوالدين للأعراض

نعمة سيد خليل: الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد

(المبكرة والمتوسطة) كما احتوت الأعمار على الأطفال ما بين (٢-٨) سنوات، كما شملت العينة الوالدين أيضاً في بعض الدراسات.

في حين تنوعت الأدوات ما بين الكشف عن بعض الاضطرابات النفسية؛ خاصة القلق، والاكتئاب، والعدوان لدى فئة الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين، كما أوضحت النتائج أن الأعراض الشبيهة بالتوحد لدى الأطفال يصاحبها أيضاً بعض الاضطرابات النفسية مثل القلق، والاكتئاب، واضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، والمشكلات السلوكية.

فروض البحث:

من خلال مراجعة المفاهيم السابقة بالتوحد، ونتائج البحوث السابقة، يمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاكتئاب بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين.
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العدوان بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين.

إجراءات البحث ومنهجها:

يستند هذا البحث إلى المنهج الوصفي المقارن؛ لأنه يُعدُّ من أنسب المناهج لتحقيق أهدافه.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من ستين طفلاً وطفلة من ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد (٣٠ طفلاً، و ٣٠ طفلة)؛ ممن بلغ متوسط حسابهم على مقياس الطفل التوحدي ١٧,٧٦ درجة، والانحراف المعياري $\pm 2,23$ ، وستين طفلاً وطفلة

الطلاب ذوي أعراض التوحد من طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من ٢٣١ طالباً جامعياً من الذكور والإناث ممن تراوحت أعمارهم بين ١٧ - ٣٥ عاماً. وقام الباحثان بتطبيق استبانات لقياس سمات التوحد، القلق، الاكتئاب، الكفاءة الاجتماعية، القدرة على حل المشكلات الاجتماعية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الاجتماعية لا تلعب دوراً في العلاقة بين سمات التوحد والقلق والاكتئاب. كما أوضحت نتائج الدراسة إلى أن القدرة على حل المشكلات الاجتماعية تلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين سمات التوحد وأعراض القلق والاكتئاب.

كما بحثت دراسة دافيز وزملائه *Davis, et al.* (٢٠١١) العلاقة بين اضطرابات طيف التوحد والقلق. وناقشت الدراسة أثر التواصل كمتغير وسيط في العلاقة بين القلق واضطرابات التوحد. وناقشت الدراسة إذا ما كانت مشكلات التواصل تؤثر على مستوى القلق لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد والعاديين. وتكونت عينة الدراسة من ٩٩ طفلاً من ذوي اضطرابات طيف التوحد والعاديين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارات التواصل لها أثر دال على مستويات القلق. وأوضحت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى القلق كلما زاد مستوى القصور في التواصل لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد والعاديين.

تعقيب:

تبين من خلال مراجعة نتائج البحوث السابقة المذكورة آنفاً أنها تناولت من حيث الأهداف الأعراض الشبيهة بالتوحد بكل من القلق (Davis, et al., 2011)؛ (Helterschou & Martinsen, 2011)؛ والقلق والاكتئاب (Hallett, et al., 2010)؛ (Rosbrook & Whittingham, 2010)؛ والانتباه المصحوب بفرط النشاط (Ronald, et al., 2010)؛ والمشكلات السلوكية (Edelson, et al., 2009). وعليه، كما ظهرت العينات كبيرة ومتوسطة في العديد من الدراسات والبحوث، في حين ظلت أعمار العينات في مرحلة الطفولة

وأوضح معد المقياس أن عشر عبارات فقط كافية للحكم على الطفل، إلا إنه لزيادة التأكد يفضل أن ينطبق نصف عدد العبارات (١٤) على الطفل. إضافة إلى هذا، تعطي لاستجابة نعم (درجة واحدة فقط)؛ ولاستجابة لا (صفر). ومن ثم، تتراوح مدى الدرجات من صفر إلى ٢٨ عبارة، وتمثل الدرجة المنخفضة على انخفاض أعراض التوحد، بينما تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع أعراض التوحد.

إضافة إلى هذا، تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الطفل التوحدي، وذلك من خلال تطبيقه على مجموعة مكونة من ستين أباً، وسبعين أمماً من آباء وأمهات الأطفال في المدرسة الابتدائية على النحو الآتي:

صدق وثبات المقياس:

الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الطفل التوحدي، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات المقياس. ويبين جدول (١) معاملات ارتباط عبارات مقياس الطفل التوحدي لمجموعة الآباء والأمهات.

جدول (١)

معاملات ارتباط عبارات مقياس

الطفل التوحدي، ودلالاتها الإحصائية

مجموعة الأمهات (ن = ٧٠)				مجموعة الآباء (ن = ٦٠)			
معامل الارتباط	رقم العارة	معامل الارتباط	رقم العارة	معامل الارتباط	رقم العارة	معامل الارتباط	رقم العارة
**٠,٣٣	١٥	*٠,٤٧	١	*٠,٣٩	١٥	*٠,٤٩	١
		*		*		*	
**٠,٣٤	١٦	*٠,٤٥	٢	*٠,٣٨	١٦	*٠,٤٣	٢
		*		*		*	
**٠,٣٦	١٧	*٠,٤٤	٣	*٠,٤٠	١٧	*٠,٤٦	٣
		*		*		*	
**٠,٣٧	١٨	*٠,٤٣	٤	*٠,٤٤	١٨	*٠,٤٨	٤
		*		*		*	
**٠,٤١	١٩	*٠,٥١	٥	*٠,٤٣	١٩	*٠,٥٠	٥

من العاديين (٣٠ طفلاً، و ٣٠ طفلة)؛ ممن بلغ متوسط حسابهم على مقياس الطفل التوحدي ١٠,٤٥ درجة، والانحراف المعياري $\pm ٣,٧٦$ ، ممن تراوحت أعمارهم من ٩ إلى ١٠ بمتوسط حسابي قدره ٩,٦٨ عاماً، وبانحراف معياري مقداره $\pm ١,٦٩$. وقد تم اختيار عينة البحث من الصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية من بعض المدارس الابتدائية بمدينة نصر. وقد بلغ متوسط ذكاء الأطفال العاديين وفقاً لاختبار رسم الرجل ٩٦,١٧ درجة، ومتوسط ذكاء الأطفال ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد ٨٨,٨٧ درجة. كما تراوح المستوى التعليمي لآباء وأمهات عينة البحث من متوسط إلى عالٍ.

مقاييس البحث:

تم استخدام المقاييس النفسية الآتية:

[١] مقياس الطفل التوحدي:

الهدف:

هدف المقياس كما أوضح عادل عبد الله محمد (٢٠٠٢) أن مقياس الطفل التوحدي يعد محاولة في سبيل وضع مقياس تشخيصي يعمل على الأطفال ذوي التوحد وتحديدهم. وقد تمت صياغة عبارات المقياس في ضوء المحكات الواردة في وصف هذا الاضطراب وتشخيصه وتقييمه في الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأعراض والاضطرابات النفسية والعقلية IV - DSM الصادر من الجمعية الأمريكية للطب النفسي.

وصف المقياس:

ويتكون المقياس من (٢٨) عبارة؛ يجب عنها بنعم أو لا من جانب الأخصائي أو ولي الأمر أو أحد الوالدين. وتمثل عبارات هذا المقياس أعراض التوحدي، ويعني وجود نصف هذا العدد من العبارات (١٤) عبارة على الأقل؛ وانطباقها على الطفل أنه يعاني من التوحدي.

طريقة تصحيحه:

نعمة سيد خليل: الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد

عبارة، و ١١ عبارة أخرى لقياس ميل المفحوص إلى تزييف الاستجابة، وقد تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس سواء في البيئة الأمريكية أم في البيئة المصرية. إضافة إلى هذا، تم حساب صدق وثبات المقياس في دراسة أخرى (رشاد علي موسى، ٢٠٠٨).

طريقة تصحيحه:

تمت الاستجابة على عبارات المقياس من خلال ميزان ثنائي يتراوح ما بين نعم (تعطي درجتين)، ولا (تعطي درجة واحدة فقط). وتدلُّ الدرجة المنخفضة على انخفاض القلق، وتدلُّ الدرجة المرتفعة على ارتفاع القلق، الذي تتراوح الدرجات عليه من ٤٢ إلى ٨٤ درجة. وإلى جانب هذا، تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس القلق للأطفال والمراهقين في البحث الراهن على عينة مكونة من ثلاثين تلميذاً وثلاثين تلميذة على النحو الآتي:

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس القلق الظاهر للأطفال، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات المقياس. ويوضح جدول (٢) معاملات ارتباط عبارات مقياس القلق، ودلالاتها الإحصائية.

جدول (٢)

معاملات ارتباط عبارات مقياس

القلق، ودلالاتها الإحصائية (ن = ٦٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٩	١٥	**٠,٦٢	٢٩	**٠,٦٧
٢	**٠,٦٠	١٦	**٠,٥٩	٣٠	**٠,٦٥
٣	**٠,٦٣	١٧	**٠,٥	٣١	**٠,٦٤
٤	**٠,٥٤	١٨	**٠,٦١	٣٢	**٠,٣٦
٥	**٠,٥٦	١٩	**٠,٦٣	٣٣	**٠,٦٧
٦	**٠,٦٦	٢٠	**٠,٦٤	٣٤	**٠,٦٩
٧	**٠,٦٤	٢١	**٠,٧٠	٣٥	**٠,٧٢

٦	**٠,٥٢	٢٠	**٠,٤٢	٦	**٠,٤٩	٢٠	**٠,٤٢
٧	**٠,٥١	٢١	**٠,٤٦	٧	**٠,٤٧	٢١	**٠,٤٠
٨	**٠,٥٤	٢٢	**٠,٤٨	٨	**٠,٤٨	٢٢	**٠,٣٩
٩	**٠,٥٥	٢٣	**٠,٤٥	٩	**٠,٤٩	٢٣	**٠,٤٢
١٠	**٠,٥٤	٢٤	**٠,٤٤	١٠	**٠,٤٥	٢٤	**٠,٤٣
١١	**٠,٥٦	٢٥	**٠,٤٣	١١	**٠,٣٧	٢٥	**٠,٣٨
١٢	**٠,٥٢	٢٦	**٠,٤٢	١٢	**٠,٣٨	٢٦	**٠,٣٧
١٣	**٠,٥٣	٢٧	**٠,٤١	١٣	**٠,٣٦	٢٧	**٠,٤٠
١٤	**٠,٤٧	٢٨	**٠,٣٨	١٤	**٠,٣٥	٢٨	**٠,٤٣

أوضحت النتائج في جدول (١) بالنسبة لمجموعة الآباء أن معاملات ارتباط العبارات لمقياس الطفل التوحدي تراوحت ما بين ٠,٣٨ إلى ٠,٥٦. وبالنسبة لمجموعة الأمهات تبين أن معاملات ارتباط العبارات تراوحت ما بين ٠,٣٥ إلى ٠,٥١، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

الثبات:

تم حساب معامل الثبات لمقياس الطفل التوحدي بإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان، فبلغ معامل الثبات بالنسبة لمجموعة الآباء ٠,٥٣، وبالنسبة لمجموعة الأمهات ٠,٥٢، وهي معاملات مقبولة إحصائياً.

[٢] مقياس القلق للأطفال:

الهدف:

هدف المقياس لقياس القلق لدى الأطفال .

وصف المقياس:

أشار رشاد علي موسى (١٩٨٧) إلى أن الفضل يعزى إلى جانيت تايلور Taylor عام ١٩٥١ في تصميم مقياس عرف باسم مقياس تايلور للقلق الظاهر. ويتكون المقياس من ٤٢

(٣) معاملات ارتباط عبارات مقياس الاكتئاب، ودلالاتها الإحصائية.

جدول (٣)

معاملات ارتباط عبارات مقياس

الاكتئاب، ودلالاتها الإحصائية (ن = ٦٠)

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٥٩	٢١	**٠,٥٤	١١	**٠,٧١	١
**٠,٥	٢٢	**٠,٥٦	١٢	**٠,٦١	٢
**٠,٦٢	٢٣	**٠,٥٧	١٣	**٠,٦٩	٣
**٠,٧١	٢٤	**٠,٥٩	١٤	**٠,٦٤	٤
**٠,٦٤	٢٥	**٠,٦١	١٥	**٠,٦٥	٥
**٠,٦٥	٢٦	**٠,٦٤	١٦	**٠,٦٦	٦
**٠,٦٧	٢٧	**٠,٦٣	١٧	**٠,٦٧	٧
**٠,٦٨	٢٨	**٠,٧٠	١٨	**٠,٦٨	٨
**٠,٧٣	٢٩	**٠,٧٢	١٩	**٠,٧٢	٩
**٠,٦٧	٣٠	**٠,٦١	٢٠	**٠,٧١	١٠

أوضحت النتائج في جدول (٣) أن معاملات ارتباط عبارات مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين تراوحت ما بين ٠,٥٠ إلى ٠,٧٣، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

التيات:

تم حساب معامل ثبات مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين بحساب معامل ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٦، وهو معامل مقبول إحصائياً.

[٤] مقياس العدوان للأطفال:

قامت الباحثة الحالية بتصميم مقياس العدوان للأطفال، وذلك من خلال مراجعتها لمفهوم العدوان، والبحوث السابقة في هذا الصدد، والإطلاع على بعض المقاييس لمقياس العدوان؛ مثل مقياس السلوك العدواني (عصام عبد العزيز، ١٩٨٦؛ نجوى محمد، ١٩٨٧)، ومقياس عين شمس للسلوك العدواني لدى الأطفال (نبيل حافظ، وفاروق قاسم، ١٩٩٣)؛ ومقياس مظاهر السلوك العدواني (علاء عبود، ٢٠٠٠)، ومقياس العدوان للأطفال

**٠,٦١	٣٦	**٠,٦٩	٢٢	**٠,٦٣	٨
**٠,٥٤	٣٧	**٠,٦٨	٢٣	**٠,٦٥	٩
**٠,٥٦	٣٨	**٠,٦٧	٢٤	**٠,٥٩	١٠
**٠,٥٩	٣٩	**٠,٦٥	٢٥	**٠,٥٦	١١
**٠,٦٢	٤٠	**٠,٦٤	٢٦	**٠,٥٧	١٢
**٠,٦٣	٤١	**٠,٦١	٢٧	**٠,٥١	١٣
**٠,٥١	٤٢	**٠,٦٣	٢٨	**٠,٤٩	١٤

أشارت النتائج في جدول (٢) إلى أن معاملات ارتباط عبارات مقياس القلق للأطفال

والمراهقين، تراوحت ما بين ٠,٤٩ إلى ٠,٧٢، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

التيات:

تم حساب ثبات مقياس القلق الظاهر للأطفال باستخدام ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٦٩، وهو معامل مقبول إحصائياً.

[٣] مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين:

استفاد رشاد علي موسى (٢٠٠٨) من المحاولات القياسية السابقة لقياس الاكتئاب مثل المقاييس التي قام بإعدادها كل من هولون وكيندال Hollon & Kendall عام ١٩٨٠؛ وزونج Zung عام ١٩٦٥، وبيك Beck عام ١٩٦٧ في بناء مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين؛ الذي تكون من ثلاثين عبارة. وإلى جانب هذا، تم حساب صدقه وثباته. وتتم الاستجابة على عبارات المقياس من خلال ميزان تقدير ثلاثي، وتمتد الدرجات على المقياس بين ٣٠ إلى ٩٠ درجة، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض الاكتئاب، في حين تمثل الدرجة المرتفعة الاكتئاب المرتفع. إضافة إلى هذا، قامت الباحثة الحالية بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو الآتي:

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول

نعمة سيد خليل: الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد

نحو الأشياء. ومن ثم، تكون كل شكل من أشكال العدوان من عشر عبارات. تتم الاستجابة على كل منها من خلال ميزان تقدير ثلاثي على النحو الآتي: نعم (تعطي ثلاث درجات)، إلى حد ما (تعطي درجتين)، لا (تعطي درجة واحدة فقط). وتمتد الدرجات على مقياس العدوان للأطفال من ٣ إلى ٩٠، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض العدوان، في حين تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع العدوان (ملحق أ). ويوضح جدول (٤) توزيع العبارات على أشكال العدوان.

جدول (٤)

توزيع العبارات على أشكال العدوان

المجموع الكلي	العبارات	أشكال العدوان
١٠	١٦، ١٣، ١٠، ٧، ٤، ١	العدوان نحو الذات
	٢٨، ٢٥، ٢٢، ١٩	
١٠	١٧، ١٤، ١١، ٨، ٥، ٢	العدوان نحو الآخرين
	٢٩، ٢٦، ٢٣، ٢٠	
١٠	١٨، ١٥، ١٢، ٩، ٦، ٣	العدوان نحو الأشياء
	٣٠، ٢٧، ٢٤، ٢١	
		المجموع الكلي
		٣٠

وإلى جانب هذا، قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس العدوان للأطفال على النحو الآتي:

الصدق:

قامت الباحثة بحساب صدق مقياس العدوان للأطفال، وذلك من خلال تطبيقه، وتطبيق مقياس العدوان للأطفال والمراهقين الذي أعده رشاد علي موسى (٢٠٠٨) على عينة قوامها (٦٠) طفلاً وطفلة ممن تراوحت أعمارهم من ٩ إلى ١٢ سنة. وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين ٠,٨١، وهو معامل دال إحصائياً، ويؤكد هذا على صدق محتوى مقياس العدوان للأطفال.

الثبات:

(أ) ثبات ألفا لكرونباخ:

تم حساب معامل الثبات لمقياس العدوان للأطفال باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٣،

والمراهقين (رشاد علي موسى، ٢٠٠٨).

وقد استطاعت الباحثة من خلال دراسة استطلاعية على مجموعة من الأطفال مكونة من (٥٠) طفلاً تراوحت أعمارهم من ٩ إلى ١٢ سنة، بمتوسط حسابي قدره ١٠,٩٩ عاماً، وانحراف معياري مقداره $\pm ٣,٢١$ تحديد أشكال العدوان فيما يأتي:

العدوان نحو الذات؛ ويقصد به قيام الطفل المعتدى بمعاقة ذاته، الانتقاص من قدرها مثل قرض الأظافر، والضغط على الأسنان، شد الشعر، خبط الرأس في الحائط، جرح اليد، الإيذاء النفسي.

العدوان نحو الآخرين؛ ويقصد به قيام الطفل المعتدى بسلوك موجه نحو الآخرين بهدف إضرارهم، والسخرية منهم مثل ضرب وذم وسرقة الزملاء، وقذف المارة بالطوب والحجارة، والمشاجرة والعراك مع الزملاء.

العدوان نحو الأشياء؛ ويقصد به قيام الطفل المعتدى بسلوك موجه نحو الأشياء بهدف إلحاق الإضرار بها مثل إلقاء الفضلات في فناء المدرسة، وعدم الاهتمام بنظافة الفصل، وإتلاف الأزهار، والعبث بمفاتيح إضاءة الفصل، وتمزيق وتقطيع وسائل الإيضاح، والكتابة والشخبطة على جدران الفصل والمدرسة، وقذف السيارات بالطوب والحجارة.

وفي ضوء التعريفات السابقة، قامت الباحثة بتصميم العبارات التي تتسق مع كل شكل من أشكال العدوان. وقد تكون عدد العبارات في البداية من ١٣ عبارة للعدوان نحو الذات، و ١٤ عبارة للعدوان نحو الآخرين، و ١٣ عبارة للعدوان نحو الأشياء. وتم عرض هذه العبارات على هيئة مكونة من ثلاثة محكمين من الأساتذة الحاصلين على الدكتوراه في الصحة النفسية والمقياس النفسي للحكم على صدق العبارات في ضوء التعريف لكل شكل من أشكال العدوان. وقد انتهى هذا الإجراء إلى حذف (٣) عبارات من العدوان نحو الذات، و (٤) عبارات من العدوان نحو الآخرين، و (٣) عبارات من العدوان

وهو معامل دال إحصائياً مع كونه أقل المعاملات.

(ب) ثبات إعادة الاختبار:

تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني بين التطبيقين بلغ أسبوعين، فوصل معامل الارتباط ٠,٧٩، وهو معامل دال إحصائياً.

[٥] اختبار رسم الرجل:

زاد اهتمام العلماء برسوم الأطفال كوسيلة للتعرف على قدراتهم العقلية في الفترة ما بين عامي ١٩٠٠ إلى ١٩١٥. وقد قامت كل من جودانف - هاريس Goodenough - Harris (١٩٢٦) بتصميم اختبار رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال، وهو يتكون من ٧٣ مفردة قابلة للقياس، وهو يصلح لقياس ذكاء الأطفال في سن ٣ إلى ١٥ عاماً. وقد تم حساب كفاءة المقياس من صدق وثبات على البيئة المصرية (فوقية عبد الحميد، ١٩٩٣؛ بدير عقل، ٢٠١٠). كما تم حساب ثبات الاختبار في البحث الحالي، وذلك من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (١٥) طفلاً عادياً، و(١٥) طفلاً من ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد. وقد قامت الباحثة بتصحيح استجابات الأطفال على الرسومات وفقاً لمفتاح التصحيح المعد لهذا الاختبار، كما قامت باحثة أخرى بتصحيح نفس الاستجابات للعينة المذكورة سلفاً. وقد تم حساب ثبات المصححين، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٣، وهو معامل مقبول إحصائياً.

إجراءات البحث:

تم تنفيذ البحث وفقاً للخطوات الآتية:

- تم تصميم مقياس العدوان للأطفال، وحساب خصائصه السيكومترية من صدق وثبات، وإلى جانب هذا؛ تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الطفل التوحدي، ومقياس القلق للأطفال، ومقياس الاكتئاب للأطفال والمراهقين.
- بعد التأكد من صدق وثبات مقاييس البحث، طلب من (١٢٠) أباً وأماً لعدد (٦٠) تلميذاً، وتلميذة، تحديد بعض الخصائص السلوكية سواء للابن أم للابنة، وقد

استجاب منهم (٨٠) أباً وأماً في الإجابة على مقياس الطفل التوحدي، كما تراوح المستوى التعليمي للأبوين من مؤهل متوسط إلى مؤهل عال.

- تم اختيار الإرباعي الأعلى والأدنى من كل مجموعة، فبلغ عدد الأطفال الذين يعانون من بعض الأعراض الشبيهة بالتوحد ١٥ تلميذاً، و ١٥ تلميذة لمجموعة الآباء، و ١٥ تلميذاً، و ١٥ تلميذة لمجموعة الأمهات، ومثلهم بالنسبة للأطفال العاديين. وإلى جانب هذا، بلغت نسبة ذكاء الأطفال ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد ٨٨,٨٧ درجة، ونسبة ذكاء الأطفال العاديين ٩٦,١٧ درجة، وذلك من خلال استخدام اختبار رسم الرجل.

- تم تطبيق المقاييس الآتية: مقياس القلق ومقياس الاكتئاب، ومقياس العدوان على مجموعتي الأطفال من الجنسين مرتفعي ومنخفضي أعراض التوحد.
- تم توزيع البيانات وفقاً لمفاتيح التصحيح لمعالجتها إحصائياً.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: عرض نتائج البحث:

[١] النتائج الخاصة باختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على ما يأتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين.

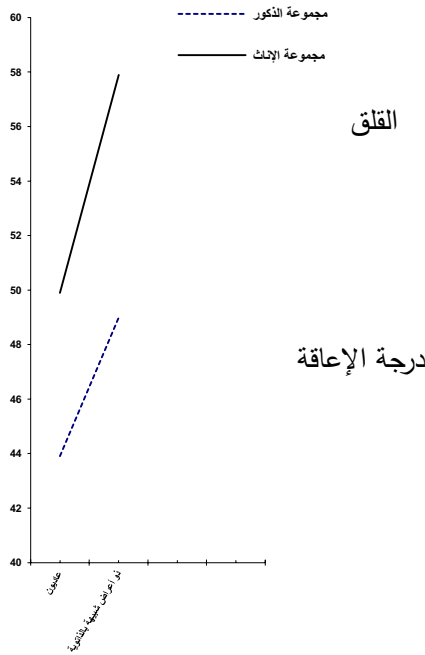
جدول (٥)

نتائج تحليل التباين (٢×٢) لأثر متغيري النوع، ودرجة الإعاقة

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع (أ)	٤٣,٧٨	١	٤٣,٧٨	٦,٨٧	٠,٠٥
درجة الإعاقة (ب)	٥٨,١٦	١	٥٨,١٦	٩,١٣	٠,٠١
أ × ب	٥٠,٢٧	١	٥٠,٢٧	٧,٨٩	٠,٠١
الخطأ	٧٣٨,٦٨	١١٦	٦,٣٧		
المجموع الكلي	٨٩٠,٨٩	١١٩			

نعمة سيد خليل: الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد

النوع (أ)	٤٦,٨٢	١	٤٦,٨٢	٥,٢٣	٠,٠٥
درجة الإعاقة (ب)	٥٦,٢٣	١	٥٦,٢٣	٦,٢٨	٠,٠٥
أ × ب	٤٣,٥٨	١	٤٣,٥٨	٤٣,٥٨	٠,٠٥
الخطأ	١٠٣٨,٢٠	١١٦	٨,٩٥		
المجموع الكلي	١١٨٤,٨٣	١١٩			



الشكل البياني (١) طبيعة تفاعل متغيري النوع ودرجة الإعاقة مع القلق

أشارت النتائج في الشكل البياني (١) أن الإناث ذوات الأعراض الشبيهة بالتوحد أكثر قلقاً من بقية المجموعات.

وعليه، تؤيد هذه النتائج صحة اختبار الفرض الأول الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد؛ إذ تبين أن الإناث ذوات الأعراض الشبيهة بالتوحد أكثر قلقاً. وتتفق نتائج الفرض الأول مع ما انتهت إليه نتائج بحوث روسبروك وويتنجهام Rosbrook Whittingham

أوضحت النتائج في جدول (٥) ما يأتي:

– النوع: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع (ذكور / إناث) في القلق؛ حيث بلغت قيمة $F(٦,٨٧)$ [د.ح = ١, ١١٦، دالة عند مستوى ٠,٠٥]. وللتعرف على اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين، فتبين أن الإناث أكثر قلقاً ($M = ٥١,٦٧$) من الذكور ($M = ٤٨,٥٦$).

– درجة الإعاقة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير درجة الإعاقة (سوي – ذو الأعراض الشبيهة بالتوحد) في القلق، حيث بلغت قيمة $F(٩,١٣)$ [د.ح = ١, ١١٦، دالة عند مستوى ٠,٠١]. وللكشف عن اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين، فتبين أن الأطفال ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد أكثر قلقاً ($M = ٥٦,٦٨$) من الأطفال العاديين ($M = ٤٣,٥٨$).

جدول (٦)

الفروق في متغيرات درجة الإعاقة في القلق بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد .

درجات الإعاقة	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
سوي	ف (٧,٨٩)	٠,٠١
ذو الأعراض الشبيهة بالتوحد		٠,٠١

– التفاعل: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل متغيري النوع (ذكور / إناث)، درجة الإعاقة (سوي – ذو الأعراض الشبيهة بالتوحد)، حيث بلغت قيمة $F(٧,٨٩)$ [د.ح = ١, ١١٦، دالة عند مستوى ٠,٠١]. ويوضح الشكل البياني (١) طبيعة تفاعل متغيري النوع ودرجة الإعاقة في القلق.

جدول (٧)

الفروق في النوع (ذكور / إناث) في القلق بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد .

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية

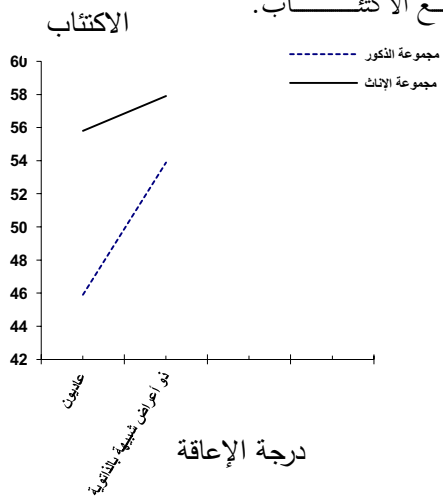
- **درجة الإعاقة:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير درجة الإعاقة (سوي - ذو الأعراض الشبيهة بالتوحد)، إذ بلغت قيمة $F(6, 28)$ [د.ح = ١, ١١٦, ٠١] دالة عند مستوى ٠,٠٥. وللكشف عن اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية، فتبين أن الأطفال ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد أكثر اكتئاباً ($M = 56, 48$) من الأطفال العاديين ($M = 49, 56$).

جدول (١٠)

الفروق في متغيرات درجة الإعاقة في الاكتئاب بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد .

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	المتوسطات (م)	درجات الإعاقة
٠,٠٥	ف (٦,٢٨)	٤٩,٥٦	سوي
٠,٠٥		٥٦,٤٨	ذوو الأعراض الشبيهة بالتوحد

- **التفاعل:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر تفاعل متغيري النوع (ذكور / إناث)، ودرجة الإعاقة (سوي - ذو الأعراض الشبيهة بالتوحد)، إذ بلغت قيمة $F(4, 87)$ [د.ح = ١, ١١٦, ٠١] دالة عند مستوى ٠,٠٥. ويبين الشكل البياني (٢) طبيعة تفاعل متغيري النوع ودرجة الإعاقة مع الاكتئاب.



الشكل البياني (٢) طبيعة تفاعل متغيري النوع ودرجة الإعاقة مع الاكتئاب

(٢٠١٠)؛ وهيلفرشو ومارتينسين & Helverschou Davis, et al. (٢٠٠١)؛ ودافيز وزملائه. (٢٠١١) في أن الأطفال العاديين ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد أكثر قلقاً.

[٢] النتائج الخاصة باختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على ما يأتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاكتئاب بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين.

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين (٢×٢) لأثر متغيري النوع، ودرجة الإعاقة في الاكتئاب، وقيمتها، ودلالاتها الإحصائية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع (أ)	٤٦,٨٢	١	٤٦,٨٢	٥,٢٣	٠,٠٥
درجة الإعاقة (ب)	٥٦,٢٣	١	٥٦,٢٣	٦,٢٨	٠,٠٥
أ × ب	٤٣,٥٨	١	٤٣,٥٨	٤,٨٧	٠,٠٥
الخطأ	١٠٣٨,٢٠	١١٦	٨,٩٥		
المجموع الكلي	١١٨٤,٨٣	١١٩			

أشارت النتائج في جدول (٨) إلى ما يأتي:

- **النوع:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير النوع (ذكور / إناث) في الاكتئاب؛ إذ بلغت قيمة $F(5, 23)$ [د.ح = ١, ١١٦, ٠١] دالة عند مستوى ٠,٠٥. وللتعرف على اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين، فتبين أن الإناث أكثر اكتئاباً ($M = 57, 38$) من الذكور ($M = 52, 61$).

جدول (٩)

الفروق في متغيرات درجة الإعاقة في القلق بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد .

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	المتوسطات (م)	درجات الإعاقة
٠,٠٥	ف (٥,٢٣)	٥٢,٦١	الذكور
٠,٠٥		٥٧,٣٨	الإناث

نعمة سيد خليل: الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد

(٥٢, ٤٣).

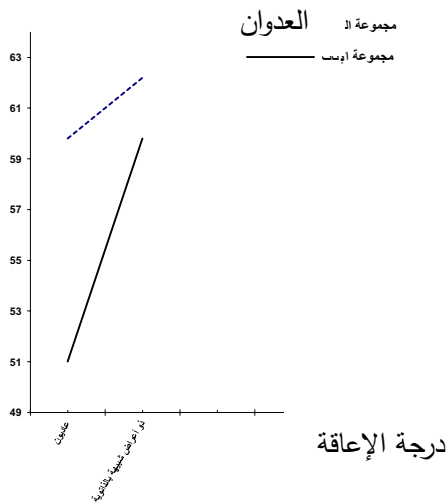
جدول (١٢)

الفروق في متغيرات درجة الإعاقة في الاكتئاب بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد .

درجات الإعاقة	المتوسطات (م)	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الذكور	٦٠,٥٧	ف (٤,٥٥)	٠,٠٥
الإناث	٥٢,٤٣		٠,٠٥

- **درجة الإعاقة:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر درجة الإعاقة (سوي - ذو الأعراض الشبيهة بالتوحد) في العدوان، إذ بلغت قيمة ف (٥,٢١) [د.ح = ١, ١١٦، دالة عند مستوى ٠,٠٥]. وللكشف عن اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية، فتبين أن الأطفال ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد أكثر عدواناً (م = ٥٨,٥٧) من الأطفال العاديين (م = ٥١,٦٦).

- **التفاعل:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغيري النوع (ذكور / إناث)، ودرجة الإعاقة (سوي - ذو الأعراض الشبيهة بالتوحد)، إذ بلغت قيمة ف (٤,١٧) [د.ح = ١, ١١٦، دالة عند مستوى ٠,٠٥]. ويوضح الشكل البياني (٣) طبيعة تفاعل متغيري النوع ودرجة الإعاقة مع العدوان.



الشكل البياني (٣) طبيعة تفاعل متغيري النوع ودرجة الإعاقة مع العدوان

أوضحت النتائج في الشكل البياني (٢) أن الإناث ذوات الأعراض الشبيهة بالتوحد أكثر اكتئاباً من بقية المجموعات.

ومن ثم، تدعم هذه النتائج صحة اختبار الفرض الثاني الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاكتئاب بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين، إذ تبين أن الإناث ذوات الأعراض الشبيهة بالتوحد أكثر اكتئاباً.

وتتسق نتائج الفرض الثاني مع ما أسفرت عنه نتائج هاليت وزملائه Hallett, et al. (٢٠٠٩، ٢٠١٠) في أن الأطفال العاديين ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد أكثر اكتئاباً. [٣] النتائج الخاصة لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على ما يأتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العدوان بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين.

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين (٢×٢) لأثر متغيري النوع، ودرجة الإعاقة في العدوان، وقيمته ف، ودلالاتها الإحصائية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع (أ)	٥٣,٩٦	١	٥٣,٩٦	٤,٥٥	٠,٠٥
درجة الإعاقة (ب)	٦١,٨٧	١	٦١,٨٧	٥,٢١	٠,٠٥
أ × ب	٤٩,٤٥	١	٤٩,٤٥	٤,١٧	٠,٠٥
الخطأ	١٣٧٦,٩٢	١١٦	١١,٨٧		
المجموع الكلي	١٥٤٢,٢٠	١١٩			

أسفرت النتائج في جدول (٧) عما يأتي:

- **النوع:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير النوع (ذكور / إناث) في العدوان؛ إذ بلغت قيمة ف (٤,٥٥) [د.ح = ١, ١١٦، دالة عند مستوى ٠,٠٥]. وللتعرف على اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين، فتبين أن الذكور أكثر عدواناً (م = ٦٠,٥٧) من الإناث (م =

سبب واضح، ونقص الخوف من مخاطر حقيقية، والخوف المفرط كاستجابة للموضوعات غير المؤذية. **اضطرابات في التواصل**، مثل العجز في الاتصال الانفعالي، وعدم القدرة على استخدام الضمائر، والعجز في النمو اللغوي.

ومن ثم، ترى الباحثة أن اضطرابات الطفل العادي ذي الأعراض الشبيهة بالتوحد الاجتماعية، والسلوكية، والتواصلية تعد بمنزلة المدخل الرئيس لمعاناته من بعض الاضطرابات النفسية الأخرى مثل القلق، والاكتئاب، والعدوان.

وترى الباحثة في ضوء ما انتهت إليه من نتائج أن الأطفال العاديين ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد في حاجة إلى مزيد من البحوث التنبؤية والتدخلية للتعرف على المتغيرات النفسية والاجتماعية الكامنة وراء الأعراض الشبيهة بالتوحد التي يعاني منها الطفل العادي، ومحاولة التدخل التجريبي لتصميم برامج تعتمد على الأنشطة وبيكولوجية اللعب من أجل تخفيف مثل هذه الأعراض، خاصة في المراحل المبكرة عند اكتشاف هذه الأعراض.

وإلى جانب هذا، توصي الباحثة بإجراء مسح قومي على جميع دور رياض الأطفال، والمدارس الابتدائية للكشف عن الأطفال العاديين ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد، حتى يمكن تقديم بعض الخدمات النفسية والاجتماعية والأسرية من أجل تخفيف حدة هذه الأعراض.

البحوث المقترحة:

- وقد قامت الباحثة باقتراح البحوث الآتية:
- دراسة سيكومترية إكلينيكية لبعض الاضطرابات النفسية لدى التوحديين والعاديين.
 - فعالية برنامج اللعب لخفض حدة بعض الاضطرابات النفسية لدى التوحديين.
 - فعالية برنامج حركي لخفض حدة العدوان لدى التوحديين.

أوضحت النتائج في الشكل البياني (٣) أن الذكور ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد أكثر عدواناً من بقية المجموعات.

وعليه، تؤيد هذه النتائج صحة اختبار الفرض الثالث الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العدوان بين الأطفال العاديين وذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد من الجنسين، إذ تبين أن الذكور ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد أكثر عدواناً.

وتتفق نتائج الفرض الثالث نسبياً مع ما انتهت إليه نتائج بحوث رونالد وزملائه Ronald, et al. (٢٠١٠)؛ وإيدلسون وزملائه Edelson, et al. (٢٠٠٩) في أن الأطفال ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد أكثر اضطراباً للانتباه المصحوب بفرط النشاط، وأكثر معاناة من المشكلات السلوكية.

ثانياً: تفسير نتائج البحث:

أشارت نتائج البحث إلى أن الإناث ذوات الأعراض الشبيهة بالتوحد أكثر قلقاً، واكتئاباً، وأن الذكور ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد أكثر عدواناً.

وترى الباحثة بغض النظر عن متغير النوع أن الطفل الذي لديه أعراض شبيهة بالتوحد يعاني من **اضطرابات في التفاعل الاجتماعي**. ويتمثل هذا في فشله في تنمية علاقاته مع الآخرين، ونقص الاستجابة للآخرين والاهتمام بهم، ويفضل الوحدة والعزلة، وكأنه لا يسمع الأصوات والضجيج حوله، وينظر نظرة شاردة تائهة، ويتسم بالبرود العاطفي كأنه مجرد من العواطف والانفعالات العاطفية، ولا يتألم. **اضطرابات في السلوك**، مثل النمطية والتقوُّب، والإصرار على الطقوس مع ردود أفعال عنيفة إزاء أي تغيير في النظام العادي، والعدوان والانفجارات المزاجية، وفرط الحركة مع قصر مدى الانتباه، وسلوك إيذاء النفس مثل خبط الرأس بعنف أو شد الشعر أو عض الإصبع أو اليد، والضحك والبكاء دون

نعمة سيد خليل: الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد

المراجع:

أ- المراجع العربية:

- أبو زهو ، يوسف يوسف (١٩٩٧). أثر بعض البرامج الإعلامية في تنمية السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم "١٠:٦"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.
- أحمد ، هدى أمين عبد العزيز (١٩٩٩). الدلالات التشخيصية للأطفال المصابين بالتوحد "التوحد"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- الأنصاري، بدر محمد (١٩٩٧). **الاكتئاب والعدوان العراقي: دراسة لمعدلات الانتشار في المجتمع الكويتي**، الكويت: مكتب الإنماء الاجتماعي.
- الأهواني ، أحمد فؤاد (١٩٨٥). **النوم والأرق**، القاهرة: دار الحرية.
- الحفني ، عبد المنعم (١٩٧٥). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، القاهرة: دار النهضة العربية.
- الحمصاني ، ضياء عبد الحميد (١٩٧٦). دراسة لبناء مقياس للسلوك العدواني للأطفال الذكور في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- الحوالي ، ولیم (١٩٧٦). **الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي**، القاهرة: دار المعارف.
- الرفاعي ، السيد عبد العزيز مصطفى (١٩٩٩). اضطرابات بعض الوظائف المعرفية وعلاقتها بمستوى التوافق لدى الأطفال الذاتويين، رسالة **دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- الفخري، خالد إبراهيم (١٩٨٩). **تطور السلوك العدواني عند الأطفال**، كلية الآداب، جامعة طنطا.
- الفتحري ، حسن عبد الفتاح (١٩٨٧). **العدوان لدى الأطفال: دراسة مقارنة لمظاهره بين أطفال الريف والحضر**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- القاسم ، جمال ؛ عبيد ، ماجدة ؛ الزغبى ، عماد (٢٠٠٠). **الاضطرابات السلوكية**، جمال ؛ عبيد ، ماجدة ؛ الزغبى ، عماد (٢٠٠٠). **الاضطرابات السلوكية**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- إمام، بكر فرج (١٩٩٦). مصدر الضبط، ومدى حالات الاكتئاب والبارانويا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.
- باطة ، آمال (٢٠٠٤). **الاعتزاز وعلاقته بالسلوك العدواني والعدائي لدى الشباب من طلاب وطالبات الجامعة: دراسة سيكومترية إكلينيكية**، المؤتمر السنوي الحادي عشر من ٢٥-٢٧ ديسمبر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.
- بخش، أميرة طه (٢٠٠١). دراسة تشخيصية مقارنة في السلوك الانسحابي للأطفال التوحدين وأقرانهم المتخلفين عقلياً، الكويت: **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد الثالث. المجلد الثاني .
- بشرى ، صمويل تامر (٢٠٠٧). **الاكتئاب والعلاج بالواقع**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- بمادر ، سعدية (١٩٧٧). **علم نفس النمو**، الكويت: دار البحوث والتوزيع.
- جابر ، جابر عبد الحميد ؛ كفاي ، علاء الدين (١٩٨٩). **معجم علم النفس والطب النفسي**، الجزء الثالث، القاهرة: دار النهضة العربية.
- حافظ، نبيل ؛ قاسم ، نادر (١٩٣٣). **مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني لدى الأطفال**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حجازي، فتياي أبو المكارم السيد (٢٠٠٠). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- حمودة ، حمود عبد الرحمن (١٩٩٨). **الطفولة والمراهقة: المشكلات النفسية والعلاج**، القاهرة: دون ناشر.
- خطاب، محمد أحمد محمود (٢٠٠٤). فاعلية برنامج علاجي باللعب لخفض درجة بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال التوحدين. رسالة **دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- دايفيدوف ، لندا (١٩٩٢). **مدخل في علم النفس** (ترجمة: سيد الطوباء وآخرين)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- دسوقي ، كمال (١٩٨٨). **ذخيرة علوم النفس**، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- دوي ، أحمد زكي (١٩٨٦). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، بيروت: مكتبة لبنان.
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٧٨). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.
- ستور ، أنتوني (١٩٧٥). **العدوان البشري** (ترجمة: أحمد غالي وإلهامي عبد الظاهر عفيفي)، الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- سعادة ، سامح أحمد (٢٠١٠). فعالية برنامج إرشادي في خفض حدة بعض الأعراض التوحد لدى الأطفال المكفوفين، رسالة **دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- سلامة ، ممدوحة محمد (١٩٩١). **الاعتمادية والتقييم السلبي للذات والحياة لدى المكتئبين**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السيد ، فؤاد البهي (١٩٨١). **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- شقيير ، زينب محمد (١٩٩٥). مفهوم الذات ومظاهر الصحة النفسية لدى

عمارة ، ماجد السيد (١٩٩٩). دراسة تشخيصية لبعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى الطفل المتخلف نفسياً (التوحيدي)، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

غريب ، غريب عبد الفتاح (٢٠٠٠). مقياس الاكتئاب (٥ - ٢) - BDI II - التعليمات ودراسات الثبات والصدق وقوائم المعايير والدرجات الفاصلة، القاهرة: الأجلو المصرية.

فراج ، عثمان لبيب (٢٠٠٢). الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة، القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.

فرويد ، سيجموند (١٩٦٢). القلق (ترجمة: محمد عثمان نجاتي)، القاهرة: دار النهضة العربية.

فهمي ، مصطفى أحمد (١٩٧٦). الصحة النفسية: دراسات في سيكولوجية التكيف، القاهرة: مكتبة الخانجي.

القضايفي، رمضان محمد (١٩٩٤). سيكولوجية الإعاقة، ليبيا: مطبعة الانتصار.

القرطبي ، عبد المطلب (٢٠٠٣). في الصحة النفسية، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الفكر العربي.

كونجر ، جون ؛ بوش ، بول ؛ كيجان ، جيزوم (١٩٨٧). سيكولوجية الطفولة والشخصية (ترجمة: سلامة ، أحمد عبد العزيز ؛ جابر ، جابر عبد الحميد)، القاهرة: دار النهضة العربية.

لاشين ، نسرين علي ماهر (٢٠٠٥). دراسة في بعض المشكلات النفسية الشائعة لدى إحوة الأطفال التوحيدين، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

محمد ، عادل عبد الله (٢٠٠٢). بعض الخصائص النفسية الاجتماعية للأطفال التوحيدين وأقرانهم المعاقين عقلياً: دراسة تشخيصية مقارنة، في عادل عبد الله محمد، سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: دار الرشد.

محمد ، عادل عبد الله (٢٠٠٢). بعض أنماط الأداء السلوكي الاجتماعي للأطفال التوحيدين وأقرانهم المعاقين عقلياً: دراسة تشخيصية وبرامجية؛ في عادل عبد الله محمد، سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: دار الرشد.

محمد ، نجوى شعبان (١٩٨٧). دراسة عاملية للسلوك العدواني في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

محمد ، عادل عبد الله (٢٠٠٤). الإعاقات العقلية . القاهرة : دار الرشد . مرسى، إبراهيم إبراهيم (١٩٧٨). القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة، القاهرة: دار النهضة العربية.

طلبة جامعة طنطا، القاهرة: مجلة علم النفس، عدد مارس. عبد الحميد، فوقية حسن (١٩٩٣). استجابات الإحباط لدى ذوي الإعاقة: دراسة إكلينيكية، القاهرة: مجلة معوقات الطفولة، المجلد الثاني، العدد (١٢): ٢٦٩-٣٠٢.

عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٨٧). قلق الموت، الكويت: عالم المعرفة. عبد الرحمن، محمد السيد ؛ حسن ، منى خليفة علي ؛ مسافر، علي إبراهيم (٢٠٠٥). رعاية الأطفال التوحيدين: دليل الوالدين والمعلمين، القاهرة: دار السحاب للتوزيع والنشر.

عبد الرحيم، فتحي السيد (١٩٩٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، الجزء الثاني، الطبعة الرابعة، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

عبد العزيز ، إلهامي ؛ حمودة ، محمود ؛ صبري، وإيمان محمد (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: دار الكتب.

عبد العزيز ، عصام فريد (١٩٨٦). المتغيرات النفسية والمرتبطة بسلوك العدوانيين وأثر الإرشاد النفسي في تعديله، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، فرع سوهاج، جامعة أسيوط.

عبد الغفار ، عبد السلام (١٩٧٦). مقدمة في الصحة النفسية، القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الغفار، غادة محمد (٢٠٠٧). الأفكار اللاعقلانية المنبئة باضطراب الاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة، القاهرة: دراسات نفسية، المجلد (١٧)، العدد (٣): ٦٤٣-٦٨٨.

عبود ، علاء جابر السيد (٢٠٠٠). العلاقة بين النظام الغذائي ومظاهر السلوك العدواني والذكاء لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بقريتين من قرى محافظة الغربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عشيش ، محمد أنور (١٩٩٣). التوحد، القاهرة: مركز سيتي. عطية ، إبراهيم أحمد محمد (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج مقترح لتعديل السلوك العدواني لدى ضعاف السمع، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عقل، بدير عبد النبي بدير (٢٠١٠). فعالية برنامج سيكودرامي في تحسين مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال الصم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عكاشة ، أحمد (١٩٨٠). الطب النفسي المعاصر، القاهرة: مكتبة الأجلو المصرية.

عكاشة ، أحمد (١٩٧٧). علم النفس الفسيولوجي، القاهرة: دار المعارف. علي ، صبرة محمد ؛ عبد الغني ، أشرف محمد (٢٠٠٤). الصحة النفسية والتوافق النفسي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

نعمة سيد خليل: الفروق في بعض الاضطرابات النفسية لدى مجموعة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعراض الشبيهة بالتوحد

- internalizing traits in a community – based twin sample. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, 48(6): 618-627.
- Hallett, V.; Ronald, A.; Rijdsdijk, F. & Happe, F. (2010). Association of autistic – like and internalizing traits during childhood: A longitudinal twin study. **American Journal of Psychiatry**. 167(7): 809-8017.
- Mehr, J. (1983). **Abnormal psychology**, London: Hold, Rinehart & Winston.
- Mount, R.; Charman, T.; Hastings, R.; Reily, S. and Cass, H. (2003). Features of autism in rett Syndrome and Severe Mental Retardation. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 33(4): 435-442.
- Perez – Pereira, M. and Conti – Ramsden, G. (2005). Do blind children show autistic features?, In Linda Pring (Eds.). **Autism and blindness: Research and reflections**. Philadelphia, PA, US: Whurr Publishers.
- Ronald, A.; Edelson, L. & Asherson, P. (2010). Exploring the relationship between autistic – like traits and ADHD behaviors in early childhood: Findings from a community twin study of 2 – year – olds. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 38(2): 185-196.
- Ronald, A.; Happe, F. & Plomin, R. (2008). A twin study investigating the genetic and environmental etiologies of parent, teacher and child ratings of autistic – like traits and their overlap. **European Child & Adolescent Psychiatry**, 17(8): 473-483.
- Rosbrook, A. & Whittingham, K. (2010). Autistic traits in the General Population: What Mediates the Link with Depressive and Anxious Symptomatology?. **Research in Autism Spectrum Disorders**, 4(3): 415-424.
- Wolman, B. (1973). **Dictionary of Behavioral Sciences**, New York: Macmillan, Press, Ltd.
- ملیكة، لويس كامل (١٩٩٨). **الإعاقات العقلية والاضطرابات الارتقائية**، القاهرة: دار النهضة العربية.
- موراي، إدوارد (١٩٨٨). **الدافعية والانفعال** (ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة)، القاهرة: دار الشروق.
- موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٨٧). **مقياس القلق الظاهر للأطفال: كراسة التعليمات**، القاهرة: دار النهضة العربية.
- موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٨). **سيكولوجية الفروق بين الجنسين**، ط ٢، القاهرة: مؤسسة المختار.
- موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٨). **علم النفس المرضي**، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم المعرفة.
- موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠٠٨). **سيكولوجية القهر الأسري**، القاهرة: عالم الكتب.
- موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٣). **السلوكيات اللا توافقية للأطفال المعوقين: دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٣١)، ص.ص. ٤٨-٢**.
- موش، بول؛ كونجر، جون؛ كاجان، جيروم (١٩٩٣). **أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقين** (ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة)، الطبعة الثانية، الكويت: مكتبة الفلاح.
- نصر، سهى أحمد أمين (٢٠٠١). **مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحدين، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس**.
- ب- المراجع الأجنبية:**
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. **Journal of Aggression**, 28.
- Brodzinky, D.; Messer, S. & Tew, J. (1979). Sex differences in children's expression and control of fantasy and overt aggression. **Journal of Child Development**, 50: 379.
- Crandall, P. (1983). Aggression and delinquent behavior in childhood and adolescence, In C. Walker & S. Robert (Eds.), **Handbook of Clinical Child Psychology**, New York: Michael, C. Roderts.
- Davis, T.; Moree, B. Dempsey, T. (2011). The Relationship between Autism Spectrum Disorders and Anxiety: The Moderating Effect of Communication. **Research in Autism Spectrum Disorders**, 5(1): 324-329.
- Dodge, K. (1980). Social cognition and children aggression behavior. **Journal of Child Development**, 51: 162-170.
- Eidelberg, I. (1988). **Encyclopedia of Psychoanalysis**, New York: The Free Press.
- Fromm, E. (1973). **The anatomy of human destructiveness**, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hallett, V.; Ronald, A. & Happe, F. (2009). Investigating the association between autistic – like and

Differences in some mental disorders in a group of ordinary children and their peers with autism-like symptoms

Nehme Sayed Khalil

Assistant Professor of Psychology
Faculty of Humanities Azhar University

Submitted 12-10-2012 and Accepted on 12-02-2013

This study aimed to examine the differences in some psychiatric disorders among a group of ordinary children and their peers people with symptoms similar to autism, may study sample consisted of (30 children, 30 girls); who averaged freelance on a scale child autistic 17.76 degrees, and the standard deviation ± 2.23 , and sixty children from ordinary (30 children, 30 girls); who averaged freelance on a scale child autistic 10.45 degrees, and the standard deviation ± 3.76 , who ranged in age from 9 to 10 a mean of 9.68 years, with a standard deviation of ± 1.69 . The research sample was selected from the third and fourth grades of primary school from some primary schools in Nasr City. The average intelligence of ordinary children, according to draw a man test 96.17 degrees, and the average intelligence of children with autism-like symptoms 88.87 degrees. As ranged educational level of parents research sample from medium to high, but the goal of the study researcher used measure of child autistic preparation Adel Abdullah Mohammed (2002), and the measure of concern for children preparing: Rashad Abdul Aziz Musa (1987), and Depression Scale for Children and Adolescents preparation: Rashad Abdul Aziz Musa (2008), and the measure of children's aggression preparation: researcher.

The results showed the existence of significant differences for the variable type (male / female) in anxiety, and the presence of significant differences to the variable degree of disability (Swe - with symptoms similar to autism) in anxiety, with females animate like symptoms autism are more worried than the rest of the groups, and the existence of significant differences of the impact of variable degree of disability (Swe - with symptoms similar to autism), also appeared there were statistically significant differences of the impact of variable type (male / female) in depression, as well as the existence of significant differences of the impact of variable type (male / female) in aggression

Keywords: Psychological disorders, Normal children, Children with autism-like symptoms

طارق بن محمد التويبي: درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر ...

درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

طارق بن محمد التويبي

أستاذ مساعد في كلية التربية جامعة الملك سعود - قسم الإدارة التربوية

قدم للنشر ٢٩/٣/١٤٣٤هـ - وقيل ١١/٥/١٤٣٤هـ

تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في جامعة الملك سعود البالغ عددهم (٣٤٩٩) عضوًا، شملت عينة الدراسة (٢٤٦) عضوًا من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة القيادة متعددة العوامل (MQL). وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار T، وتحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA في إجراءات تطبيق أداة الدراسة. وأوضحت نتائج الدراسة ما يأتي: أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣،٧٢)، جاء مجال الدافع الإلهامي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣،٨٣)، تلاه مجال التحفيز المثالي بمتوسط حسابي (٣،٧٩)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال الاعتبارية الفردية بمتوسط حسابي (٣،٦٦)، بينما جاء مجال التحفيز العقلي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣،٥٥). كشفت نتائج الدراسة أيضًا أن هناك فروقًا فردية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري الجنس والتخصصات؛ أما بالنسبة لمتغير الجنس فقد جاءت لصالح الذكور في مجال التأثير، ولمتغير التخصصات فجاءت لصالح التخصص العلمي في مجال التحفيز العقلي. ولم تُظهر الدراسة فروقًا فردية في استجابات المشاركين تعزى لمتغيري الرتبة العلمية والجامعة التي تُدرّج منها أفراد العينة. وأوصت الدراسة بتدريب رؤساء الأقسام الأكاديمية على مهارات القيادة التحويلية وتقديم التغذية الراجعة عن ممارساتهم القيادية.

الكلمات الافتتاحية: القيادة التحويلية، أنماط القيادة، رؤساء الأقسام الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، التعليم العالي.

المقدمة

القيادة التي يتمتع بها أفراد فريق العمل في مجال الإبداع في

أداء العمل (العامري، ٢٠٠٢).

والقائد التحويلي حسب وصف باس (Bass, 1994, P2) هو القائد الذي يمتلك القدرة على بناء رؤية ورسالة للمنظمة، وإثارة دافعية العاملين في إعادة النظر في عملهم من منظور جديد وحثهم على تجاوز مصالحهم الذاتية إلى المصلحة العامة، والعمل على تطوير مستوى القدرات والإمكانات لديهم.

ويتمثل جوهر هذا النمط من القيادة من خلال الاحتكام إلى أفكار وقيم أخلاقية: كالعادلة، والمساواة، والإنسانية، بمعنى أن سلوك القادة التحويليين يقوم على نظم قيم راسخة، سماها بيرنز القيم الداخلية، وأكد على عدم إمكان التفاوض حولها أو تبادلها.

والقائد وفق النظرية التحويلية هو الذي يمتلك الشخصية الكرزمازية، وهي التي لها قدرات ومهارات في القيادة والإقناع وأسر الآخرين، كما أنها تمتاز بالقدرة على إلهام الآخرين وتحفيزهم، والقدرة على تقوية الدافعية لدى العاملين نحو التفاني في العمل والإنجاز.

وقد بيّن جروفيس (GROVES, 1996) أهمية تبني هذا النمط من القيادة في المؤسسات التعليمية، إذ أكد أن هذا النوع من القيادة يمكن القائد والعاملين من تحسين الفرص وتحمل المخاطر والاعتراف بالإنجازات والعمل بروح الفريق، وتحقيق مفهوم التعاون، وتمكين العاملين من عرض مهاراتهم وتشجيع الإبداع والنمو.

وبما أن الجامعات تشكل الجزء الأكثر أهمية في العملية التعليمية في أي مجتمع، فإن التركيز على نجاح العملية التعليمية ومدى قدرتها على تحقيق أهدافها يعتمد بالدرجة الأولى على كفاءة رؤساء الأقسام الأكاديمية في قيادة القسم الأكاديمي نحو التطور والتغيير من خلال التأثير في سلوك أعضاء القسم وتنمية قدراتهم الإبداعية عن طريق

يشهد العصر الحالي العديد من التطورات المتسارعة والتغيرات النوعية في أساليب إدارة المؤسسات ومنها مؤسسات التعليم العالي نتيجة الانفجار المعرفي وثورة المعلومات والاتصالات. وهو ما فرض على مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية إيجاد طرائق إبداعية والتخلص من الإجراءات التقليدية عن طريق تدريب قادة مبدعين قادرين على التعامل بكفاءة مع المتغيرات الجذرية وتوظيفها في تنمية الأقسام الأكاديمية في الجامعات وتطويرها من أجل تحريك عجلة التغيير والتطوير والتكيف معه لتحقيق الأداء الوظيفي الفعال.

ومع أن هناك عوامل كثيرة داخل الجامعة وخارجها تؤثر في مستوى الإبداع لدى العاملين بها، إلا أن هناك العديد من الوسائل التي تشير إلى أن القيادة داخل الجامعة تؤدي دوراً مهماً في إيجاد البيئة التعليمية الملائمة التي تمكن من استشارة الإبداع و تأصيله.

ومن الأنماط القيادية التي أفرزها التقدم العلمي والتطور التقني نمط القيادة التحويلية التي من أهم ما يميّزها قدرتها العالية على قيادة المنظمة في مواجهة التحديات والتطورات الحديثة من خلال التأثير في سلوك المرؤوسين وتنمية قدراتهم الإبداعية عن طريق فتح المجال لهم وتشجيعهم على حل المشكلات والصعوبات التي تواجه منظماتهم بأساليب إبداعية جديدة. وتعد القيادة التحويلية في الوقت المعاصر مدخلاً مهماً للتغيير والتطوير؛ لكونها إحدى النظريات المطبقة لتحويل المنظمات من الأساليب القيادية التقليدية إلى الأساليب الحديثة، وهو ما تحتاجه منظمات اليوم في هذا التغيير المتسارع؛ لأنها تقوم على إحداث تغييرات جذرية عن طريق إقناع أعضاء هيئة التدريس والمرؤوسين للنظر إلى ما هو أبعد من مصالحهم الذاتية من أجل الصالح العام، وتوسيع اهتمامهم وتعميق مستوى إدراكهم وقبولهم لرؤية المنظمة وأهدافها عن طريق تأثير القدرات

الملائم لهذه المرحلة نظرًا لما تشتمل عليه من عناصر وخصائص ومهام تمكّن القائد إذا ما مارسها من إدارة التغيير في منظمته بنجاح، وتحويلها إلى وضع جديد ومختلف يلي الطموحات والمتطلبات المستجدة ويستجيب للتحديات المعاصرة والمستقبلية" وبناءً على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تتلخص في تحديد درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى استقصاء واقع ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية؛ وذلك بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية، تعزى لمتغيرات: الرتبة العلمية، التخصص، الجنس، والجامعة التي تخرج منها؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من كونها تتعلق بالأقسام الأكاديمية التي تعد الوحدة التنظيمية الأساسية للجامعة والساعية لتحقيق أهداف الخطة الإستراتيجية للجامعة، ورؤساء الأقسام هم في الحقيقة مفتاح انطلاق ونجاح القسم نحو تحقيق أهدافه، ومن ثم أهداف الجامعة، كما أنها تسهم في تقديم تغذية راجعة لرؤساء الأقسام في جامعة الملك سعود عن سلوكهم القيادي وتحقيق حالة من وعي الذات لممارستهم وحثهم لتحقيق تنمية الذات في هذا المجال.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود هذه الدراسة على ما يأتي:

١. رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود.

فتح المجال لهم وتشجيعهم على حل المشاكل والصعوبات التي تواجه القسم.

مشكلة الدراسة

يشهد العصر الحديث العديد من التطورات المتسارعة في التقدم المعرفي بسبب ثورة المعلومات والاتصالات، مما جعل الجامعات تواجه العديد من التحديات في كيفية استثمار ومواكبة هذه التطورات للاستفادة منها والتكيف معها، هذا فرض على المؤسسات التعليمية في التعليم العالي تبني أنماط حديثة في قيادة الأقسام الأكاديمية تتميز بالقدرة على مواجهة التحديات والتطورات الحديثة من خلال التأثير في سلوك أعضاء القسم وتنمية قدراتهم الإبداعية عن طريق فتح المجال لهم وتشجيعهم على مواجهة المشاكل والصعوبات التي تواجه أقسامهم..

ويبدو أن هنالك اتفاقاً بين من يتناول نمو موضوع القيادة التحويلية على أنها سبيل من سبيل مواجهة التحولات والتحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي اليوم وما يصاحبها من تطورات تكنولوجية هائلة وتضاعفٍ سريع للمعرفة (الحوالدة وجرادات، ٢٠١١).

ونظرًا لأهمية الدور الذي يمارسه رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات في تقدم الجامعة وتطورها، فإن هذه الأهمية تعود في الواقع إلى طبيعة تعامل رؤساء الأقسام مع أناس ذوي ثقافات متنوعة ومختلفة، ولديهم معرفة واسعة، وسعة فكر تحتاج إلى بيئة مناسبة لتنتج وتبدع، ولذلك فمن المهم أن يكون رئيس القسم قائدًا تحويليًا قادرًا على قيادة القسم الأكاديمي نحو التطور والتغيير من خلال التأثير على أنماط سلوك أعضاء هيئة التدريس والعاملين للتقدم نحو الإبداع والإنجاز وتنمية روح العمل كفريق لحل المشكلات والصعوبات التي تواجه القسم.

أشار الغامدي (١٤٢١) "إلى أن القيادة التحويلية تمارس بدرجة متوسطة من قبل القيادات في الجامعات السعودية، مع التأكيد على أن القيادة التحويلية هي الأسلوب

والعدالة والمساواة والسلام والإنسانية (Bass, 1985)، فسلك القيادة التحويلية يبدأ من القيم والمعتقدات الشخصية للقائد وليس من تبادل مصالح مع المرؤوسين (Bass, 1985)، فالقائد التحويلي يتحرك في عمله من خلال نظم قيمة راسخة كالعدالة والاستقامة، ويسمى Burns تلك القيم بالقيم الداخلية. والقيم الداخلية قيّم لا يمكن التفاوض حولها أو تبادلها بين الأفراد. ومن خلال التعبير عن تلك المعايير الشخصية يوحد القائد التحويلي أتباعه ويستطيع أن يغيّر معتقداتهم وأهدافهم. وقد ميّز Burns بين نوعين من القيادة، هما القيادة الإجرائية والقيادة التحويلية، فالمبدأ الرئيس لنمط القيادة الإجرائية تبادل المنافع بين الرئيس والمرؤوس، إذ يؤثر كل منهما في الآخر، وذلك بأن يحصل كل من الفريقين على شيء ذي قيمة، وبعبارة أخرى، يقدم الرئيس للمرؤوسين شيئاً يريدون الحصول عليه، على سبيل المثال: زيادة في المكافآت، وفي المقابل يحصل الرئيس على أشياء يرغبها كزيادة الإنتاجية على سبيل المثال (العتيبي، ١٤٢٦).

أما بنيس ونانيس (Bennis & Nanus; 1985) فقد خلصت دراساتهم عن القادة التحويليين إلى أن القيادة التحويلية "تعمل على تحويل التابعين إلى قادة متحكمين بقدراتهم، وإلى قادة للتغيير" (Bennis & Nanus, 1985, 6).

والقيادة التحويلية عند كوزوسوبوزنر (James M. Kouzes & Barry Z. Posner, 1987) تنبع من اعتقاد القائد بأن هناك مجالاً يحتاج للتحدى في المنظمة، ثم يحفز تابعيه برؤيته للتغلب على هذا التحدي المطلوب، ويدعمهم بالأدوات اللازمة للعمل، ويشاركهم بجعل نفسه قدوة لهم فيقتنعهم عبر عمله بأن كل عمل قابل للإنجاز، ثم يشاركهم حلاوة النجاح في كل خطوة نحو تحقيق الهدف والرؤية المأمولة (Kouzes & Posner, 1987, 7).

يرى بليدرون (Bleedorn) أن القيادة التحويلية هي نمط من القيادة يؤدي إلى وجود ارتباط بأفكار قادة الفكر

٢. الفترة الزمنية التي تم تطبيق أدوات الدراسة خلالها، وهي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤/٣٣ هـ.

٣. قياس النمط القيادي التحويلي لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود وفق استبانة القيادة متعددة العوامل لباس وأفوليو (Bass & Avolio, 2000).

مصطلحات الدراسة:

القيادة:

تعرف القيادة في الأدبيات الحديثة على أنها القدرة على التأثير في الآخرين، وينتج عنها كسب طاعتهم واحترامهم وولائهم وشحذ هممهم وخلق تعاون بينهم لتحقيق أهداف مرادة (درويش وتكلا، ١٩٨٠، ٤١٠).

القيادة التحويلية:

قيادة تسعى إلى إدخال تغييرات إيجابية في المؤسسة، من خلال مجموعة من الأفكار القيادية، تركز بالدرجة الأولى على قيم القائد القدوة، والاستشارة الفكرية من أجل الإبداع، وتشجيع العاملين بمنحهم الفرصة ليكونوا مبدعين وخلّاقين، ومشاركين في المهام.

نمط القيادة التحويلية: هو نمط قيادي يسعى من خلاله رئيس القسم إلى تحقيق الأهداف المنشودة للقسم عن طريق التأثير والإقناع والإلهام والتحفيز وتشجيع العمل الجماعي وإشاعة ثقافة روح الفريق، لإنجاز مستويات عليا لا يمكن تحقيقها بشكل فردي (السميح، ٢٠٠٩).

الإطار النظري للدراسة

القيادة التحويلية ومفهومها:

عرّف Burns (1978:20) القيادة التحويلية أنها "عملية يسعى من خلالها القائد والتابعون إلى نهوض كل منهما بالآخر؛ للوصول إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق". وتسعى القيادة التحويلية إلى النهوض بشعور التابعين وذلك من خلال الاحتكام إلى أفكار وقيم أخلاقية مثل الحرية

ورؤيتها، مرنة، ويمكن إيصالها. وتعدُّ الرؤية المشتركة أساساً للتغيير الفعَّال.

وقد حدد (Higgs and Rowland 2001) مجموعة من الكفاءات الأساسية للقيادة الفعالة، ويمكن تلخيصها فيما يأتي: أولاً: إيجاد حجة مقنعة لتبني التغيير، حيث يُشرك القائد جميع العاملين في إدراك حاجة المنشأة لتبني التغيير. ثانياً: إحداث تغيير في البناء التنظيمي - والتأكد من أن التغيير بُني على أساس تفهّم عميق لاحتياجات المنشأة، ودُعم بمجموعة من الأدوات والعمليات. ثالثاً: مشاركة وإدماج جميع العاملين في المنشأة لبناء الالتزام بعملية التغيير. رابعاً: بناء خطة فعالة وتطويرها لتنفيذ التغيير والتأكد من إيجاد خطة للمتابعة، وتطوير قدرات الأفراد للعمل على مواجهة متطلبات التغيير ودعمهم ومساندتهم خلال مراحل التغيير.

ويعدُّ التغيير سمةً أساسية للقيادة التحويلية، ففي أدبيات القيادة التحويلية، يركز تحديد التغيير الذي يجلبه القائد التحويلي على أسلوبين من التغييرات. وقد ركَّز Bass (1985). وبشكل أساسي. على التغيير الذي يتم إحداثه في سلوكيات واتجاهات التابعين. بالإضافة إلى أن Bass أوجز أيضاً في دور القائد التحويلي في تغيير الثقافة التنظيمية، إلا أن التركيز الأساسي كان في تفصيل دور القائد التحويلي في تحفيز التابعين. أما (Devanna and Tichy, 1986) فقد ركزا بشكل أساسي على التغييرات التنظيمية واعتبرا أن التغييرات في سلوكيات التابعين أحد المتطلبات الجوهرية المرتبطة بعملية التغيير التنظيمي.

عناصر القيادة التحويلية:

وتشتمل القيادة التحويلية. من وجهة نظر باس وأفوليو (Bass & Avolio, 1994). على أربعة أنماط قيادية: أولاً: التأثير المثالي (Idealized influence) ويصف هذا النمط الطريقة التي يتصرف فيها رئيس القسم باعتباره نموذجاً للزملاء من أعضاء هيئة التدريس والعاملين في القسم

والتنوير المتابعين لتطور المشهد الإنساني.

(Bleedorn, 1993). بينما يعتقد (العامري) أن "القيادة

التحويلية تركز على الأهداف بعيدة المدى مع التأكيد على بناء رؤية واضحة، وتحفيز الموظفين وتشجيعهم على تنفيذ تلك الرؤية، والعمل في الوقت نفسه على تغيير وتعديل الأنظمة القائمة لتلائم هذه الرؤية (العامري، ١٤٢٢).

وتتضمن القيادة التحويلية كما يشير اسمها عملية انتقال نوعية باتجاهات العاملين وسلوكياتهم (Bieber, 2003).

وتعرف القيادة التحويلية بأنها عملية تفاعل إنساني بين رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس، يرفع من خلالها كل منهما الآخر إلى مستويات عليا من الأخلاق والحفز لتجاوز حدود الاهتمامات الشخصية وتحقيق أهداف القسم. (Bass, 1998).

تتطلب القيادة في الحقيقة رؤية، وتمثل الرؤية القوى التي توفر معنى وغاية للعمل الذي تقوم به المنشأة. وقادة التغيير قادة لهم رؤية، والرؤية أساس لعملهم، وتشكل صياغة وإيصال رؤية واضحة عن الوضع المستقبلي المرغوب فيه خطوةً جوهرية لإنجاح التغيير. (Kotter, 1996) وتعدُّ صياغة الرؤية وإيصالها من قبل القادة أحد العناصر الأساسية لإدارة التغيير الناجح (Kanter, 1992; Kotter, 1995)، إذ يحتاج الأفراد لمعرفة كيفية أسباب تبني التغيير وآثاره المحتملة. واقترح (Kotter 1996) أن نقطة البداية لعملية التغيير الناجح هي إيجاد حاجة ملحة لتبني التغيير وإبراز أهميته. ويقول Kotter إنه من الضروري إيجاد حالة من عدم الرضا عن الوضع الحالي لتفهم الحاجة للتغيير. وفي سبيل إيجاد الحاجة للتغيير، فإن على القائد أن يقترح عدم ملاءمة الوضع الحالي لمواجهة التحديات القادمة، إذ يقوم القائد بطرح أفكار ونماذج تساعد على حل المشكلات التي تواجه المنشأة، وعند طرح القائد للرؤية لا بد أن يضع في الاعتبار أن تكون أخلاقية، وذات مغزى، وطابع إلهامي. والرؤية الفعَّالة بحسب رأي (Kotter, 1996) يمكن تحيُّلها، يُرغَب في تحقيقها، يمكن

والميزات وتحديد الأهداف المراد تحقيقها في المستقبل، ويعمل على تذليل التعقيدات والصعوبات التي تواجه المنظمة، كما يعمل على ضمان قدرة المنظمة على إنجاز الأهداف المحددة من خلال تحديد المهام والأعمال والأشخاص المناسبين لها.

ويصف كوتر (Kotter,1997) في الشكل رقم (١) الفرق بين القائد والمدير:

الشكل رقم (١)

المدير (Manager)	القائد (Leader) هو الذي
يعد الخطط والميزات ويحدد الأهداف المراد تحقيقها في المستقبل، ويتغلب على التعقيدات الإدارية التي تواجه المنظمة.	يحدد المسار ويطور الرؤية التي ستسير المنظمة وفقاً لها وكذلك إستراتيجيات التغيير اللازمة لتحقيق هذه الرؤية.
يضمن تحقيق أهداف وغايات المنظمة من خلال تنظيم هيكلية اتخاذ القرار وأدوار العاملين، وتعيين الأشخاص المناسبين للقيام بهذه الأدوار.	يوحد العاملين في المنظمة على هذه الرؤية ويتواصل معهم بحيث يجعلهم ملتزمين بها.
يتأكد من أن ما تم التخطيط له هو ما تم تنفيذه وكشف الانحرافات وتصحيحها إن وجدت للوصول إلى الأهداف المحددة مسبقاً.	يحفز الآخرين للعمل على تحقيق الرؤية بكل حماس وقناعة.

من خلال توصيف كوتر للفرق بين القائد والمدير ظهر أن كلاً من القائد والمدير له مهام وأدوار تختلف عن الآخر، وتعتبر أدوارهما مهمة وفعالة في تنمية مؤسسات التعليم العالي وتطويرها، والهدف في الحقيقة من توضيح الفرق بين القيادة والإدارة تبيان أهمية أن يكون هنالك توازن للشخصيتين وتواجد لهما في إدارة مؤسسات التعليم العالي وقيادتها للتعامل بكفاءة مع المتغيرات الجذرية وتوظيفها في تنمية الأقسام الأكاديمية وتطويرها في الجامعات من أجل

بامتلاكه الرؤية الواضحة ، والأهداف المحددة، وقدرته على مواجهة المشكلات تمكن أعضاء القسم من الاعتماد عليه. ثانياً: ويشكل الدافع الإلهامي (Inspirational Motivation) النمط القيادي الثاني والذي يصف رئيس القسم الذي يتصرف بأسلوب يحفز أعضاء القسم بدعوتهم للأهداف والرؤى المشتركة، وجعلهم جزءاً منها، مما يؤدي إلى إيجاد أعضاء قادرين على مواجهة التحديات وإحداث التغيير (Bass,1998). ثالثاً: أما النمط القيادي الثالث فهو الاستشارة أو التحفيز الفكري (intellectual stimulation) ووفقاً لهذا النمط يعمل رئيس القسم على تحفيز أعضاء هيئة التدريس والعاملين في القسم ليكونوا مبدعين ومتحدين لمعتقداتهم وقيمهم التقليدية في إنجاز المهام التعليمية ، ويلتمسون الأفكار الجديدة والأساليب الحديثة، ويعيدون النظر في المسلمات التي يؤمنون بها، والتفكير في المشكلات بطرق مبتكرة وعقلانية. رابعاً: وتعد الاعتبارية الفردية (Individualized consideration) النمط القيادي التحويلي الرابع، ووفقاً لهذا النمط يُظهر رئيس القسم الاهتمام بجارات أعضاء هيئة التدريس الفردية وإيجاد المناخ الداعم لإشباعها، وبنفهم مشكلاتهم، ويبدل الجهد الدؤوب في مساعدتهم على مواجهتها؛ لتشجيعهم وتنمية قدرتهم على تحقيق التنمية المهنية لإنجاز المهام التعليمية المنوطة بهم بأعلى درجة من الابتكار والإبداع (Northouse, 2004).

الفرق بين القائد والإداري :

يوضح بادري (Padrey, 2007) أن القائد هو الذي يحمل رؤية مستقبلية للمنظمة ويقدم خطة إستراتيجية وفق هذه الرؤية ومن ثم يوحد العاملين في المنظمة على هذا التوجه ويتواصل معهم بحيث يجعلهم ملتزمين بها، وهو قادر على رفع مستوى الدافعية وتحفيز الآخرين للعمل على تحقيق الرؤية بكل حماس وقناعة.

أما المدير التنفيذي وفق تعريف بادري (Padrey, 2007) فإنه المسئول الإداري الذي يعمل على إعداد الخطط

ويرى كوتر (Kotter,1989) أن القادة الناجحين في مؤسسات التعليم العالي هم من لديهم رؤية لديها توقعات مستقبلية لإنجازات العمل الجيد، وتقديم معاني للعمل والقدرة على استشارة الآخرين لتقديم أفضل ما لديهم من قدرات عقلية وسلوكية، وإكسابهم كفاءات جديدة، ومساعدة الآخرين على تجاوز الصعوبات والمعوقات التي تواجههم، وتقديم القدوة والنموذج الأمثل في القيادة، وتضمين الآخرين في النجاحات التي يحققونها.

ولتطبيق نظرية القيادة التحويلية في ميدان التعليم العالي بالأسلوب الأمثل لابد من توافر مجموعة من الأساليب والوسائل التي تساعد رئيس القسم الأكاديمي للقيام بمهامهم، وهي: تنمية المهارات بشكل مستمر لمنسوبي القسم، وتفعيل الاتصال بين الأعضاء، وتنمية الرؤية المشتركة وتوحيدها، وتقديم التغذية الراجعة واستمرارية تركيز القسم في التعامل مع مقاومة التغيير (الخوالدة، جرادات، ٢٠١١)

ولتطبيق مهارات القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي لابد من تضمين المراحل الآتية: مرحلة التوعية لتشجيع الالتزام وتقبل الآخر وتطبيق قيم مثل الشفافية، وتحديد الرؤية، ومرحلة التعاون وتحقيق مفهوم المشاركة، ومرحلة الإنتاجية من خلال بث الوعي والمعرفة والاطلاع على التجارب الناجحة في مجال التخصص والتعرف على الإنجاز المميز من خلال تحديد مؤشرات الأداء والجودة، ومن ثم مرحلة الانفصال من خلال التغذية الراجعة للتعرف على ما تم إنجازه. (الهلايلي، ٢٠٠١)

الدراسات السابقة:

لقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت القيادة التحويلية، منها:

دراسة (الجارودي، ٢٠٠٦م) بعنوان "إعداد القيادات التحويلية في الجامعات السعودية."

تحريك عجلة التغيير والتطوير والتكيف معه لتحقيق الأداء الفعال. ويرى عطوي (٢٠١٠) أنه يمكن للفرد أن يجمع ما بين الإدارة والقيادة في آن واحد.

والقائد وفق النظرية التحويلية للقيادة يعمل على تعريف الحاجة للتغيير وصناعة رؤية جديدة للمنظمة، ويعمل على تحريك الالتزام لهذه الرؤية، وعلى تحويل المنظمة من الوضع الحالي إلى وضع مستقبلي يضمن النجاح؛ لذا يحمل القائد التحويلي الرؤية الجديدة للتفكير في الإستراتيجيات والنظام والأفراد، فهو كالمهندس الذي يعيد تصميم البناء القديم إلى بناء عصري وحديث يتماشى مع ظروف واحتياجات البيئة والمجتمع. (الجارودي، ٢٠٠٧).

القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي:

توصل ليثود (Lethoowd,1994) إلى أربع مقدمات منطقية لتأكيد أهمية القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي في العصر الحالي هي: أن القادة التحويليين يمكن أن يلعبوا دورًا كبيرًا في تعزيز دافعية أعضاء هيئة التدريس لتقديم أفضل ما لديهم من قدرات ومعارف من خلال التشجيع المستمر والتطوير المنتظم للقسم لمواكبة ما يستجد من معارف ومهارات معرفية وتقنية في مجال التخصص. والقيادة التحويلية يمكنها دعم القيم الراسخة في الجامعة، ودعم التنمية المستمرة لأعضاء القسم من خلال تشجيعهم على التدريب المستمر لإكساب طلابهم المهارات والمعارف التي يحتاجها مجتمعهم.

وقد بين الخوالدة وجرادات، (٢٠١١) أنه في تطبيق النظرية التحويلية في قيادة الأقسام الأكاديمية في الجامعات لابد من توافر مجموعة من الأساليب والوسائل تساعد القادة التحويليين في أداء مهامهم على الوجه المطلوب وهي التنمية المستمرة لمهارات أعضاء هيئة التدريس والعاملين في القسم وتفعيل الاتصال بين الأعضاء في القسم وتوحيد الرؤية المشتركة، وتقديم التغذية الراجعة والتشجيع المستمر على التغيير والتطور المستمر.

دراسة (العتيبي، ٢٠٠٥م) بعنوان " دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير".

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور منهج القيادة التحويلية لدى القيادات الإدارية في إدارة التغيير، وهي دراسة بحثية اعتمدت المنهج المكتبي الوصفي، وتكونت من ثلاثة أجزاء، تناول الجزء الأول منها تعريفًا مقتضبًا بإدارة التغيير، وتناول الجزء الثاني تعريفًا أوسع بالقيادة التحويلية متضمنًا نشأتها وتعريفها وعناصرها وروادها، إضافة إلى استبانة بأس. أما الجزء الأكبر من الدراسة فقد تناول دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير متضمنًا تصور الإجراءات والأدوار التي تستخدمها القيادة التحويلية في عمليات التغيير، وهي: صياغة الرؤية، الإستراتيجية، الاتصال، التزام القيادة العليا، التحفيز، الإلهام، وتمكين العاملين.

دراسة (الشمري، ١٤٣٢هـ) بعنوان: " إمكانية تطبيق القيادة التحويلية في الإدارة الجامعية من منظور عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية في بعض الجامعات السعودية"

هدفت الدراسة إلى معرفة إمكان تطبيق القيادة التحويلية في الإدارة الجامعية من منظور عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية. وتوصلت الدراسة إلى أن القيادة الجامعية في السعودية تمارس بعدي التأثير المثالي والتحفيز الإلهامي بدرجة كبيرة جدًا، في حين تمارس سلوكيات بعدي التحفيز الذهني والاعتبار الفردي بدرجة متوسطة.

دراسة الخوالدة وجرادات (٢٠١١م) بعنوان: "درجة ممارسة عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش لسلوك القيادة التحويلية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس لسلوك القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس لسلوك القيادة التحويلية على المجالات الثلاثة: التأثير المثالي،

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي لإعداد القيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات السعودية، من أجل إكسابهم المهارات المطلوبة للقائد الجامعي لتطبيق القيادة التحويلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمعرفة اتجاهات وآراء القادة في جامعتي الملك سعود بالرياض والملك عبد العزيز بجدة. وقد صممت الباحثة استبانة طُبِّقَت على مجتمع الدراسة المكون من القادة في الجامعتين، إذ بلغت عينة الدراسة (٣١٥) قائدًا، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة اتجاه القادة نحو أهمية التدريب على مهارات القيادة التحويلية كانت كبيرة جدًا؛ لاقتناعهم أنها ستسهم في رفع مهاراتهم القيادية في مجال عملهم، وأن درجة موافقة أفراد الدراسة على أنماط القيادة التحويلية في أساليبهم القيادية وإدارتهم للعاملين والمرؤوسين كانت كبيرة جدًا، واحتل عنصر تأثير القدوة الحسنة المرتبة الأولى، يليه عنصر تحفيز الآخرين، ثم إيجاد رؤية مستقبلية للجامعة من خلال مشاركة الآخرين، وجاء تكوين بيئة عمل مترابطة تنمي روح الإبداع في المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الخامسة جاء التدريب على مهارات الاتصال الفعال.

دراسة (الغامدي، ٢٠٠١م) بعنوان: " القيادة التحويلية في الجامعات السعودية، مدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات الأكاديمية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية للقيادة التحويلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من ٢٩١٢ فردًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد استخدم الباحث استبانة لقياس سلوك القيادة التحويلية، وخصائص القائد التحويلي. وتوصلت الدراسة إلى أن القيادة التحويلية تمارس بدرجة متوسطة من قبل القيادات في الجامعات السعودية بالإضافة إلى أن القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية تتمتع بخصائص القائد التحويلي بدرجة متوسطة.

الإلكترونيات والاتصالات. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين القيادة التحويلية والإبداع التنظيمي. دراسة صدقي وفيهي (Sedghi & Phih, 2012) بعنوان: "القيادة التحويلية والتنبؤ بأثرها على فاعلية القيادة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسلوب القيادي الممارس من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الماليزية البحثية وأثره على فاعلية القيادة. تكونت عينة الدراسة من (٢٩٨) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. تم استخدام استبانة القيادة متعددة العوامل (MQL) لقياس نمط القيادة التحويلية. وأوضحت الدراسة أن رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة يمارسون نمط القيادة التحويلية بدرجة جيدة. وجاء مجال الدافع الإلهامي في المرتبة الأولى، في حين جاء مجال التحفيز العقلي في المرتبة الأخيرة.

إجراءات وأدوات الدراسة

منهج الدراسة:

استُخدم في الدراسة منهج البحث الوصفي، وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة وأسئلتها البحثية، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً يعبر عنها كما وكيفاً (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٥م).

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في جامعة الملك سعود، والبالغ عددهم (٣٤٩٩) حسب إحصائيات وزارة التعليم العالي لعام ١٤٣٣هـ، وتم مراسلة ٩٤٥ عضو هيئة تدريس، وشكلت العينة ما نسبته (٢٧٪) من مجموع مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات التي أُجيب عليها ٢٤٦ استبانة وشكلت نسبة (٢٦٪) من عينة الدراسة. والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حسب متغيراتها.

والتحفيز العقلي، والاعتبارية الفردية، جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٦)، لاستجابات أعضاء هيئة التدريس، وبمتوسط حسابي (٣,٢٣) لاستجابة الطلبة. وأوصت الدراسة بتدريب عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس على مهارات القيادة التحويلية وتقديم تغذية راجعة لممارستهم القيادية.

دراسة فان نكرك، (Van Niekerk, 2005) بعنوان:

"القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي"

هدفت الدراسة إلى البحث في موضوع القادة التحويليين في مؤسسات التعليم العالي في جامعة جنوب أفريقيا، وكان الهدف العام للدراسة إيجاد نموذج يُعدُّ نقطة الانطلاق والقوة الدافعة للتغيير في مؤسسات التعليم العالي، إذ تعتقد الباحثة أن مفهوم القيادة التحويلية مرتبط بعمليات التغيير والتحول المنظمي. وقد عمدت الباحثة إلى بيان الفرق بين النظريات والنماذج البحثية التجريبية ذات الأهداف المحددة، وذلك عن طريق مناقشة بعض النماذج البحثية ذات الصلة من أجل تحديد الإجراءات التي ينبغي التحول في عملية اعتمادها. واعتمدت الباحثة على استبانة باس (MLQ) لتحقيق أغراض البحث والمقابلة الشخصية مع قيادي المؤسسة التعليمية المعنية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من أن القادة التحويليين في مؤسسات التعليم العالي قد يفشلون في وضع إستراتيجيات التحول للمؤسسات المعنية، إلا أن هؤلاء القادة يبقون هم الأكثر مثاليةً ومناسبةً لقيادة تلك المؤسسات.

دراسة (Jung, 2008) بعنوان: "نحو فهم مباشر وغير مباشر لأثر القيادة التحويلية على الإبداع والابتكار في الشركات"

هدفت الدراسة إلى اختبار أثر القيادة التحويلية على إبداع الشركات الإلكترونية والاتصالات في تايوان. تكونت عينة الدراسة من ٥٠ شركة تعاونية تعمل في مجال

طارق بن محمد التويحي: درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر ...

- WAYANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متغيرات البحث من خلال استخدام البرنامج الحاسوبي الإحصائي SPSS.
- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها
- أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
- ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الترتيب	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	الافئة	العبارة	الترتيب
٦	مرتفعة	١,١٤١	٣,٨٢	٩	٣٠	٤٢	٨١	٨٤	ت	تعامله الإنساني يبعث في نفسي الرضا والفخر	١
				٣,٧	٢١,٢	١٧,١	٣٢,٩	٣٤,١	%		
٩	مرتفعة	١,١٥٠	٣,٧٨	١٥	٢١	٤٢	٩٣	٧٥	ت	يتجاوز مصالحها الذاتية من أجل مصلحة الفريق	٢
				٦,١	٨%	١٧,١	٣٧,٨	٣٠,٥	%		
٧	مرتفعة	٠,٩٩٥	٣,٨٠	٩	١٥	٥١	١١١	٦٠	ت	يحظى باحترام تقدير أدائه المتميز	٣
				3.7	٦,١	٢٠,٧	٤٥,١	٢٤,٤	%		
٤	مرتفعة	٠,٨٣٠	٣,٨٥	٠	١٢	٦٩	١٠٨	٥٧	ت	يبدو وثقاً وقويّاً	٤
				٠,٠	٤,٩	٢٨	٤٣,٩	٢٣,٢	%		
١١	متوسطة	٠,٩١٥	٣,٦٦	٦	١٥	٧٨	١٠٥	٤٢	ت	يوضح للجميع القيم والمبادئ التي يؤمن بها	٥
				٢,٤	٦,١	٣١,٧	٤٢,٧	١٧,١	%		
٥	مرتفعة	٠,٨٥٤	٣,٨٣	٠	٢١	٥١	١٢٣	٥١	ت	يعمل على تقوية الإحساس لتحقيق أهداف القسم	٦
				٠	٨,٥	٢٠,٧	٥٠	٢٠,٧	%		
٤	مرتفعة	٠,٩٦٦	٣,٨٥	٣	٣٠	٢٧	١٢٦	٦٠	ت	يتحمل مسؤوليات اتخاذ القرار	٧
				١,٢	١٢,٢	١١	٥١,٢	٢٤,٤	%		
٦	مرتفعة	٠,٩٥٤	٣,٨٢	٦	٦	٨٤	٨١	٦٩	ت	يشجع على ممارسة العمل بروح الفريق	٨
				٢,٤	٢,٤	٣٤,١	٣٢,٩	٢٨	%		
٨	مرتفعة	٠,٩٥٤	٣,٧٩	٦	١٢	٦٩	٩٦	٦٠	ت	متفائل نحو المستقبل	٩
				٢,٤	٤,٩	٢٨	٣٩	٢٤,٤	%		
٢	مرتفعة	٠,٩٥٧	٣,٨٨	٠	٢٤	٥٧	٩٠	٧٥	ت	يعبر عن ثقته بقدره أعضاء هيئة التدريس في تحقيق أهداف القسم	١٠
				٠	٩,٨	٢٣,٢	٣٦,٦	٣٠,٥	%		

مرتفعة	١	٠,٨٣٣	٤	٩	٥٧	١٠٢	٧٥	٣	ت	متحمس لتحقيق احتياجات القسم	١١
				٣,٧	٢٣,٢	٤١,٥	٣٠,٥	١,٢	%		
مرتفعة	١٢	٠,٩٣٢	٣,٧١	٦	١٨	٦٣	١١٤	٤٥	ت	يعبر عن رؤية واضحة ومنطقية لمستقبل القسم	١٢
				٢,٤	٧,٣	٢٥,٦	٤٦,٣	١٨,٣	%		
متوسطة	١٤	٠,٩٥٨	٣,٦٣	٣	٢٤	٨٤	٨٤	٥١	ت	يتأمل ويعيد النظر في الاقتراحات المهمة	١٣
				١,٢	٩,٨	٣٤,١	٣٤,١	٢٠,٧	%		
متوسطة	١٤	١,٠٥٦	٣,٦٣	١٢	٢٤	٥٤	١٠٨	٤٨	ت	يبحث عن الآراء المختلفة لحل المشكلة	١٤
				٤,٩	٩,٨	٢٢	٤٣,٩	١٩,٥	%		
مرتفعة	١٦	٠,٨٨٦	٣,٥٧	٦	٢١	٧٢	١٢٠	٢٧	ت	يقترح أساليب جديدة لكيفية إنجاز مهام العمل	١٥
				٢,٤	٨,٥	٢٩,٣	٤٨,٨	١١	%		
متوسطة	١٨	٠,٩٥٤	٣,٤٦	١٢	٢١	٧٨	١١١	٢٤	ت	يشجع أعضاء القسم على تجريب أساليب حديثة لأداء العمل	١٦
				٤,٩	٨,٥	٣١,٧	٤٥,١	٩,٨	%		
متوسطة	١٧	٠,٩٩٣	٣,٤٩	١٢	٢٤	٧٢	١٠٨	٣٠	ت	يشجع أعضاء القسم على النظر إلى المشكلة من زوايا مختلفة	١٧
				٤,٩	٩,٨	٢٩,٣	٤٣,٩	١٢,٢	%		
مرتفعة	٣	١,٠٩٣	٣,٨٧	١٢	١٥	٤٨	٩٠	٨١	ت	يتعامل مع كل عضو هيئة تدريس على أسس الزمالة المهنية وليس مجرد عضو في مجموعة	١٨
				٤,٩	٦,١	١٩,٥	٣٦,٦	٣٢,٩	%		
متوسطة	١٧	١,٠٧٥	٣,٥٤	١٢	٢٧	٧٢	٨٧	٤٨	ت	يساعد أعضاء هيئة التدريس على تطوير قدراتهم الذاتية لتحقيق الإنجازات في العمل	١٩
				٤,٩	١١	٢٩,٣	٣٥,٤	١٩,٥	%		
متوسطة	١٥	١,٠٧١	٣,٦٠	١٢	٢٤	٦٦	٩٣	٥١	ت	يتعاون مع جميع أفراد فريق العمل من أجل اكتساب الخبرات والمعارف الجديدة لتطوير العمل	٢٠
				٤,٩	٩,٨	٢٦,٨	٣٧,٨	٢٠,٧	%		
متوسطة	١٣	١,٠٤١	٣,٦٦	٩	٣٠	٤٥	١١٤	٤٨	ت	يتعامل مع كل عضو من أعضاء هيئة التدريس وفق احتياجاته وقدراته وتطلعاته	٢١
				٣,٧	١٢,٢	١٨,٣	٤٦,٣	١٩,٥	%		
٣,٧٢			المتوسط الحسابي العام								

العبرة التي نصها (متحمس لتحقيق احتياجات القسم) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (٤,٠٠) تلتها العبارة التي نصها (يعبر عن ثقته بقدرة أعضاء هيئة التدريس في تحقيق أهداف القسم) وبلغ متوسطها الحسابي (٣,٨٨). وجاءت العبارة التي نصها (يعبر عن رؤية واضحة ومنطقية لمستقبل القسم) أدنى فقرات المستوى المرتفع وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٧١).

يظهر الجدول رقم (٣) تقارياً بين تقديرات أفراد الدراسة لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إذ بلغ عدد العبارات التي جاءت بمستويات مرتفعة (١٣) فقرة وهي التي اعتُبر المتوسط الحسابي لها أكبر من (٣,٧). وقد تراوحت متوسطتها الحسابية بين (٤,٠ - ٣,٧١)، إذ جاءت

التدريس لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأنماط وعناصر القيادة التحويلية بمتوسط حسابي (٣,٨٣). ويندرج التحفيز الإلهامي تحت خصائص الشخصية الجاذبة () Charisma وفقاً لعناصر القيادة التحويلية عند باس وأفوليو (Bass & Avolio, 1994). ويصف الدافع الإلهامي النمط القيادي للقائد الذي يتصرف بأسلوب يحفز الآخرين بدجهم بالأهداف والرؤى المشتركة وجعلهم جزءاً منها، مما يؤدي إلى إيجاد أعضاء قادرين على مواجهة التحديات وإحداث التغيير. وجاء ترتيب الاعتبارية الفردية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٦٦).

وقد يعزى هذا الارتفاع في ممارسة رؤساء الأقسام لمجال التحفيز الإلهامي إلى أن رؤساء الأقسام الأكاديمية لديهم قناعة كبيرة بالدور الإيجابي للقدوة الحسنة في تحفيز أعضاء هيئة التدريس والعاملين في القسم للقيام بمهامهم على الشكل المطلوب، فعلى سبيل المثال يحرص رئيس القسم دائماً على الجدية في العمل والحضور وإنجاز الأعمال والمهام في وقتها بغرض تحفيز الآخرين.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Sedghi & Phih, 2012) من أن التركيز على أسلوب تحفيز الآخرين من خلال تقديم القدوة الحسنة هو الأسلوب الشائع في كثير من المؤسسات والمنظمات التي تسعى إلى التغيير.

ويشير مجيء مجال التأثير المثالي Idealized influence في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٧٩)، إلى أن رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود يمارسون هذا النمط القيادي بمبادرة شخصية منهم بالإضافة إلى تبني جامعة الملك سعود خلال السنوات الماضية القريبة نشر ثقافة الجودة التي تستدعي تبني مثل هذه الأنماط القيادية لتحقيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي للجامعة والكليات.

بينما يشير حصول مجال الاعتبارية الفردية (Individualized consideration) على المرتبة الثالثة

أما العبارات التي جاءت بمستويات متوسطة والتي اعتُبر المتوسط الحسابي لها أكبر من أو يساوي (٢,٧) أو أقل من (٣,٧) درجة تقدير متوسطة وكان عددها (٨) فقرات، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٦٦ - ٣,٤٦)، ونالت الفقرتان اللتان نصهما (يوضح للجميع القيم والمبادئ التي يؤمن بها) و(يتعامل مع كل عضو من أعضاء هيئة التدريس وفق احتياجاته وقدراته وتطلعاته) أعلى العبارات في درجة التقدير المتوسط وبمقدار (٣,٦٦)، وتلتهما الفقرتان اللتان نصتا على (يتأمل ويعيد النظر في الاقتراحات المهمة) و(يبحث عن الآراء المختلفة لحل المشكلة)، أما العبارة التي نصت على (يشجع أعضاء القسم على تجريب أساليب حديثة لأداء العمل) فقد نالت أدنى تقدير ضمن المستوى المتوسط، ونالت المرتبة الأخيرة في جميع المستويات وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٦). وكما هو واضح في الجدول رقم (٤) لا توجد عبارات ذات درجات دون تقدير المتوسط.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات القيادة التحويلية حسب تقديرات أعضاء هيئة التدريس

الدرجة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
مرتفعة	٢	٠,٧٥٤١٢	٣,٧٩٩	التأثير المثالي
مرتفعة	١	٠,٧٦٢٧٢	٣,٨٣٤	الدافع الإلهامي
متوسطة	٤	٠,٨٤٥٤٩	٣,٥٥٨٥	التحفيز العقلي
متوسطة	٣	٠,٩٥٠٤٧	٣,٦٦٤٦	الاعتبارية الفردية
مرتفعة		٠,٧٥٦٨٤	٣,٧٢٥٠	الكلي

أما فيما يتعلق بترتيب مجالات القيادة التحويلية فيظهر حسب ما توصلت إليه الدراسة وكما هو موضح في الجدول رقم (٤) أن مجال الدافع الإلهامي (Inspirational Motivation) جاء في المرتبة الأولى في تقديرات أعضاء هيئة

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السميح (٢٠٠٩م) التي كانت عن ممارسة القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إذ أوضحت أن رؤساء الأقسام في جامعة الإمام يمارسون القيادة التحويلية بدرجة كبيرة، كما اتفقت مع دراسة الجارودي (١٤٢٩هـ) والتي أوضحت أن درجة موافقة القيادات في الجامعات السعودية على استخدام عناصر القيادة التحويلية في أساليبهم القيادية وإدارتهم للعاملين معهم، كانت بدرجة كبيرة جداً. ومع دراسة الغامدي (١٤٢١هـ) التي انتهت إلى أن القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية تمارس القيادة التحويلية بدرجة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

• هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس، التخصص، الرتبة العلمية، والجامعة التي تخرج منها؟ وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (T) لمعرفة أثر متغير الجنس والتخصص واختبار التباين الأحادي (One way ANOVA)؛ لتحديد أثر متغير الرتبة العلمية والجامعة التي تخرج منها (الجدول رقم ٥).

أولاً: متغير الجنس:

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختباراتي للمجموعات المستقلة (Independent t-test) لتقديرات أعضاء هيئة التدريس

لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)

المجال	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	ذكر	١٩٥	٣,٨٥٤٩	٠,٧٦١٤٠	٠,٠٢٤	٠,٩٣٢
	أنثى	٥١	٣,٥٨٨٢	٠,٦٩٢٦١		
الدافع الإلهامي	ذكر	١٩٥	٣,٨٧٣١	٠,٧٤٥٠٤	٠,١١٨	٠,٣٣٠
	أنثى	٥١	٣,٦٨٥٣	٠,٨١٧٥١		
التحفيز العقلي	ذكر	١٩٥	٣,٥٦٦٢	٠,٨٢٣٨٠	٠,٧٨٣	٠,٠٩٠
	أنثى	٥١	٣,٥٢٩٤	٠,٩٣١٩٤		
الاعتبارية الفردية	ذكر	١٩٥	٣,٦٧٦٩	٠,٩٣٥٤٧	٠,٦٩٣	٠,١٣٢
	أنثى	٥١	٣,٦١٧٦	١,٠١٤٠٩		

بمتوسط حسابي (٣,٦٦)، والتحفيز العقلي intellectual stimulation على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥٥) إلى أن هناك ضعفاً في البحث عن إيجاد بدائل لحل المشكلات التي تواجه القسم في تشجيع رؤساء الأقسام لأعضاء هيئة التدريس على البحث عما استجد من أساليب حديثة في العملية التعليمية، بالإضافة إلى النتائج التي تشير إلى وجود تمايز في تعامل رؤساء الأقسام مع أعضاء هيئة التدريس وإن كان ليس بالدرجة العالية.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات، منها: دراسة الخوالدة وجرادات (٢٠١١م)، ودراسة وأبوتنية (٢٠٠٨م)، وبنبي عطاء (٢٠٠٥م)، في أن مجال التحفيز العقلي كان أقل المجالات ممارسة في تقديرات أفراد العينة، وأن مجال التحفيز المثالي كان أكثر الأدوار ممارسة، في حين جاء ترتيب مجال الاعتبارية الفردية في الوسط وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويبلغ المتوسط الحسابي لجميع عبارات نمط القيادة التحويلية ٣,٧٢٥، ما يعني أن القيمة الوزنية للمتوسط مرتفعة، كما يعني أن نمط القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود يُمارَس بدرجة مرتفعة إلى حد ما.

طارق بن محمد النويبي: درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر ...

يتضح من الجدول رقم (٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (-0.05 ≤ a) بين أعضاء هيئة التدريس ذكوراً وإناثاً في تقديراتهم لدرجة النمط القيادي لدى رؤساء الأقسام التابعين لها، وذلك على المجال الثاني وهو مجال التأثير المثالي، ولصالح الذكور، إلا أن العديد من الدراسات تشير إلى أن النساء يبدین اهتماماً بأبعاد القيادة التحويلية، وأنهن يمارسن القيادة التحويلية في مواقعهن القيادية أكثر من نظرائهن من الرجال (Pander&Goleman, 2002)، وقد تعزى هذه النتيجة التي جاءت على عكس نتائج العديد من الدراسات . إلى

خصوصية المجتمع السعودي في سياسة الفصل بين الأقسام النسائية والرجالية في الجامعة، فيتم التواصل بين الجنسين غالباً بشكل غير مباشر، إما عن طريق الهاتف وإما عن طريق شبكات الاتصال الإلكتروني أو الإنترنت.

أما بالنسبة لمجال التحفيز العقلي والاعتبارية الفردية فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور من أعضاء هيئة التدريس، وقد يعزى ذلك إلى تساوي المؤهلات العلمية والخبرات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: التخصصات (إنسانية، علمية):

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارتي للمجموعات المستقلة (Independent t-test) لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام حسب متغير التخصص (إنسانية، علمية)

المجال	التخصص	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	إنسانية	١٢٦	٣,٧٦١٩	٠,٧٦١٣١	٠,٤٤٢	٠,٤٦٧
	علمية	١٢٠	٣,٨٣٩٣	٠,٧٤٧٦٢		
الدافع الإلهامي	إنسانية	١٢٦	٣,٧٩٠٥	٠,٧٧٧٦٣	٠,٣٥٩	٠,٦٦٤
	علمية	١٢٠	٣,٨٨٠٠	٠,٧٤٧٢٥		
التحفيز العقلي	إنسانية	١٢٦	٣,٦٧٥٠	٠,٩٧٥٦٨	٠,٠٣٥	٠,٠٠٠
	علمية	١٢٠	٣,٤٤٧٦	٠,٦٦٧١٥		
الاعتبارية الفردية	إنسانية	١٢٦	٣,٧٨١٣	٠,٩٧٦٠٢	٠,٠٦٠	٠,١٦٤
	علمية	١٢٠	٣,٥٥٣٦	٠,٩١٢٤٣		

للكيفية إنجاز مهام العمل وتجريب أساليب حديثة لأدائه، والنظر إلى المشكلة من زوايا مختلفة خلال تطبيق المشاريع العلمية.

ثالثاً: الرتبة العلمية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين في اتجاه واحد (One Way ANOVA) لتقديرات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الرتبة العلمية كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

يتضح من الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (-0.05 ≤ a) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة نمط القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام، يعزى لمتغير التخصص وعلى المجال (التحفيز العقلي) فقط، ولصالح التخصصات العلمية، وقد يعزى ذلك إلى أن الأقسام العلمية بالجامعة تعنى بالمجال التطبيقي أكثر من الأقسام الإنسانية، خاصة أن عبارات التحفيز العقلي تركز على تطبيق مفاهيم القيادة التحويلية على أرض الواقع من قبل القياديين من خلال البحث عن الاقتراحات المهمة لحل المشاكل واختيار الأساليب الجديدة

بين المجموعات	٢	٠,١٦	٠,٢٨	٠,٩٧٣
داخل المجموعات	٢٤	٠,٥٧٧		
المجموع	٢٤	١٤٠,٠		
	٥	٣٣٧		

يتبين من الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة نمط القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام لمتغير الجامعات التي تخرّجوا منها، سواء كانت جامعات سعودية أم عربية أم أجنبية، وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة الغامدي (١٤٢١هـ)، وقد يعزى هذا التوافق إلى أن نظرية القيادة التحويلية وتطبيقاتها أصبحت مشهورة على نطاق واسع محلياً ودولياً.

التوصيات:

على ضوء النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١. التأكيد على ممارسة القيادة التحويلية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود، خاصة أن هذا النمط هو الذي يناسب مرحلة التحدي التي تمر بها الجامعات في المملكة العربية السعودية.
٢. ضرورة تبني جامعة الملك سعود برامج تدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في القيادة التحويلية والتركيز على المهارات التي تثير الاستثارة الفكرية أو التحفيز العقلي.
٣. تقديم تغذية راجعة عن ممارسات رؤساء الأقسام لنمط القيادة التحويلية، وذلك بتعميم نتائج هذه الدراسة عليهم.
٤. إجراء المزيد من الدراسات التي تفحص ممارسة القيادات في الجامعة من رؤساء أقسام، ووكلاء وعمداء كليات لتحقيق حالة من وعي الذات لتصب في أهداف الخطة الإستراتيجية للجامعة.

الجدول رقم (٧)

أداة الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢	٠,٦٢٦	٢	٠,٣١٣	٠,٥٤٥	٠,٥٨١
داخل المجموعات	٢٤٣	١٣٩,٧	٢٤٣	٠,٥٧٥		
المجموع	١٤٠,٣	٣٧	٢٤٥			

يتضح من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة نمط القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام لمتغير الرتبة العلمية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الغامدي (١٤٢١هـ) التي لم تجد أي علاقة إحصائية بين الرتبة العلمية ونمط القيادة التحويلية. وقد يفهم من هذه النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود يختلف رتبهم العلمية مدركون لأهمية النظرية التحويلية في قيادة الأقسام الأكاديمية في الجامعة. رابعاً: الجامعة التي تخرج منها: للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقاً لمتغير الجامعات التي تخرّج فيها أعضاء هيئة التدريس، استخدم الباحث "تحليل التباين الأحادي" ANOVA One Way وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي.

الجدول رقم (٨)

الفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول العلاقة، تبعاً لمتغير الجامعة التي تخرّجوا منها. "تحليل التباين الأحادي" ANOVA

"One Way

أداة الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية

طارق بن محمد الثويبي: درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر ...

الصيداوي، أحمد (٢٠٠١). القيادة التحويلية التربوية، الإدارة التربوية في البلد
ان العربية، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص٢٩-٥٩.
العامري، أحمد (٢٠٠٢). السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة
التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، مج
(٩)، ع١، ص١٩-٣٩.
عبيدات، ذوقان (٢٠٠٥م). البحث العلمي: مفهومه، وأدواته ، وأساليبه،
عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
العمري، مشهور (١٤٢٤هـ). العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى
توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض:
كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود.
القحطاني، سالم وآخرون (٢٠٠٠). منهج البحث في العلوم السلوكية مع
تطبيقات على SPSS. الرياض: المطابع الحديثة.
نعباني، عبد المحسن. (٢٠٠٩م). اختبار أثر أبعاد القيادة التحويلية في
الإبداع الإداري، دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية في سوريا. مجلة
جامعة تشرين- سلسلة العلوم الاقتصادية والقانون مجلد (٣٠) العدد ١.
الهاللي، الشريفي (٢٠٠١). استخدام نظريتي القيادة التحويلية والإجرائية في
بعض الكليات الجامعية (دراسة ميدانية)، مجلة مستقبل التربية العربية،
العدد الحادي والعشرين، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

المراجع الأجنبية:

Bass, Bernard & Avolio. (1994). Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership. London :Sage Publication.
Burns, J. M. (1978), Leadership, Harper, New.
Jung, Dongil; Anne Wu, Chee W. Chow, (2008), "Towards Understanding the Direct and Indirect Effects of CEOs' Transformational Leadership on Firm Innovation", The Leadership Quarterly, 19: 582-594.
Kotter, J. P (1998), Cultures and coalitions, in Gibson, R. (ed), rethinking the future; rethinking business, principles, competition, control and complexity, leadership, markets and the world, Nicholas Brealey, London.
Kotter, J. P. (1996), The new rules: How to succeed in today's post-corporate world, Free Press, New York.
Kotter, J. P. (1997), "Leadin by vision and strategy", Executive Excellence, October, 15-16.
Pardey, David (2007). Introducing Leadership. Elsevier: London, United Kingdom
Sadeghi, Amir & Lope Pihie, Z (2012). Transformational Leadership and Its Predictive Effects on Leadership Effectiveness. International Journal of Business and Social Science, Vol. 3 No. 7; April 2012
Sergiovanni, T (1990). The Principal ship: A Reflective Practice Perspective. Allyn & Bacon, Boston
Tichy, N. M. and Devanna, M. A. (1986), Transformational leadership, John Wiley and Sons, New York, NY.
Van Niekerk, Magdalena Maria (2005). "Transformational leadership at a higher education

٥. إجراء المزيد من البحوث والدراسات الميدانية للتعرف
على القيادة التحويلية وأثرها على أداء العاملين.
٦. الاهتمام بالكوادر المؤهلة من أعضاء هيئة التدريس ممن
يتوافر فيهم الاستعداد المبدئي لامتلاك خصائص
وسمات القيادة التحويلية وكذلك ممن لهم القدرة على
امتلاك قدرات إبداعية كافية للاستفادة منها.

المراجع العربية :

أبوسمرة، محمود؛ والطبي، محمد؛ وعمرو، ميرفين (٢٠١١م). القيادة
التحويلية لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية
والتعليم في فلسطين. مجلة العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية في
البحرين المجلد ١٢ العدد ٢ يونيو ٢٠١١.
العتيبي، سعد (٢٠٠٥م)، دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير، بحث مقدم
للملتقى الإداري الثالث " إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل
الإداري"، المملكة العربية السعودية، جدة، مارس ٢٩٣٠.
الغامدي، سعيد بن محمد بن صالح (١٤٢١هـ) القيادة التحويلية في الجامعات
السعودية: مدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات
الأكاديمية. رسالة دكتوراه في إدارة التعليم العالي، جامعة أم القرى،
قسم الإدارة التربوية والتخطيط، مكة المكرمة.
البليهي، سهام بنت محمد (١٤٣٠). القيادة التحويلية لدى مساعدات
مديري التربية والتعليم للبنات في المملكة العربية السعودية. رسالة
ماجستير في الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود، قسم الإدارة التربوية،
الرياض.
الجارودي، ماجدة بنت إبراهيم (٢٠٠٧م). إعداد القيادات التحويلية في
الجامعات السعودية (برنامج تدريبي مقترح)، دراسة دكتوراه. جامعة الملك
سعود، الإدارة التربوية.
خلف، محمد كريم (٢٠١٠). علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى
رؤساء الأقسام الأكاديمية بنفي الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير
في إدارة الأعمال/ إدارة الموارد البشرية، قسم إدارة الأعمال بكلية التجارة
بالجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
الخوالدة، عايد بن محمد وجرادات، محمد حسن (٢٠١١). درجة ممارسة
عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش لسلوك القيادة
التحويلية. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد (٢٣)
أكتوبر، ٢٠١١، الجزء الأول.
الشمري، غربي (١٤٣٢هـ). إمكانية تطبيق القيادة التحويلية في الإدارة
الجامعية من منظور عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية في بعض
الجامعات السعودية. المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد (٥)،
١٤٣٢هـ.

the, University of South Africa. Business and Social
Science, Vol. 3 No. 7; April 2012

institution", Submitted in partial fulfillment of the
requirements for the degree of Master of arts in the
subject Industrial and Organizational Psychology at

طارق بن محمد التويبي: درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر ...

The Degree of Practicing Transformational Leadership by Academic Departments Chairmen at King Saudi University

TARIQ MOHAMMED ALTHWAINI

Assistant Professor

King Saud University- College Administration Educational Administration

Submitted 10-02-2013 and Accepted on 23-03-2013

This study aimed to identify the degree of practicing transformational leadership by academic departments chairmen at King Saudi University. Multifactor leadership Questionnaire (LMQ) was utilized as an appropriate data gathering method. The population selected for this study consisted of all faculty members (3499) holding PhDs at King Saud University. The total number of participants in this study was 246. In analyzing data tabulations, frequency distributions, means, percentages, and standards deviation were used. A t-test and One Away ANOVA were also used. The result of the study indicated that the degree of practicing transformational leadership by academic departments chairmen from faculty members perspectives was high and the mean was (3.72). The result showed that there were significant differences between faculty members attributed to gender and specialization(human study or science). However, in gender was in favor of male in factor of charisma inspiration and it was in favor of scientific field in factor of intellectual inspiration. Finally, the study recommended that the king Saudi University should pay more attention in training departments chairmen on transformational leadership skills as well as providing them feedback on their education leadership style.

Keywords: Transformational Leadership, Leadership Styles, Department Chairs Academic, Higher Education

فيصل بن أحمد عبد الفتاح: عرض كتاب تصنيف التعلم والتدريس، والتقييم: مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية

تصنيف التعلم والتدريس، والتقييم: مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية

عدد الصفحات: ٣٠٢

Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives

Lorin W. Anderson et al.

2014

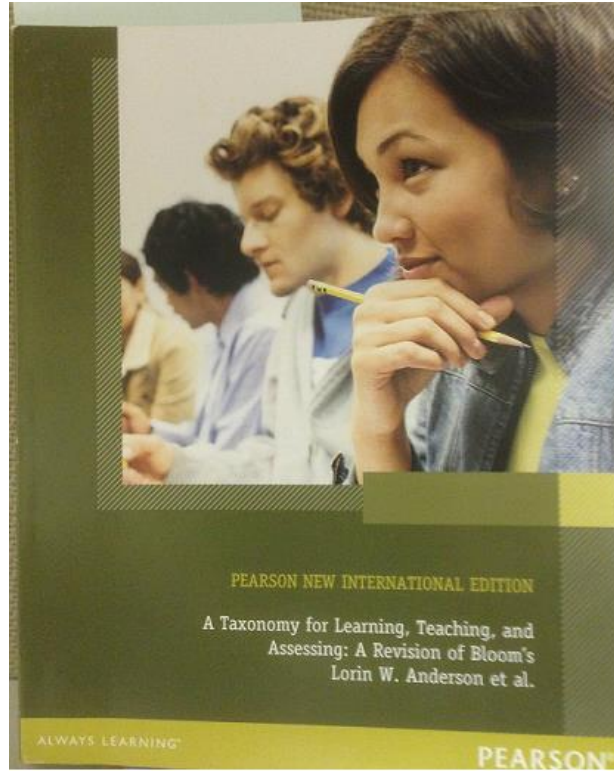
Pearson Education Limited

ISBN 10: 1-292-04284-2

عرض

فيصل أحمد عبد الفتاح

قسم علم النفس



- يحتوي على ثلاثة فصول إضافية يتناول الأول منها عدداً من الأطر النظرية البديلة التي ظهرت بعد نشر الكتاب الأصلي (الفصل ١٥)
- يلخص و يستعرض بيانات تم جمعها بشكل تجريبي والتي تفحص التسلسل الهرمي المفترض لتصنيف الأصلي وتفسير الآثار المترتبة من هذه البيانات في الفصلين التاليين (الفصل ١٦). حيث يلخص الفصل السادس عشر نتائج التحليل البعدي المتراكم لعدة دراسات فيما يقدم الفصل السابع عشر تحليلاً لبعض المشكلات التي ما زالت عالقة ويتعين حلها.
- يسعى إلى توسيع نطاق التصنيف الأصلي ويستخدم لغة معاصرة ومتسقة مع الاتجاهات النفسية والتربوية الحالية، كما يقدم أمثلة واقعية للاستخدام في المجال التربوي.

تصنيف الأهداف التربوية:

لقد نُشر الإطار النظري لتصنيف الأهداف التربوية سابقاً من خلال كتاب بعنوان "تصنيف الأهداف التربوية: المجال المعرفي" وقام بتحريره عام ١٩٥٦م بنيامين بلوم وكراوثول وزملاؤهما. وقد تمت ترجمة هذا الكتاب لأكثر من عشرين لغة باعتباره كتاباً مرجعياً، والذي شكّل أساساً لتصميم أدوات القياس والاختبارات والمناهج التعليمية في كثير من دول العالم، وعُدَّ هذا الكتاب من المؤلفات الأكثر تأثيراً على المناهج التعليمية في الثلاثة أرباع الأولى من القرن العشرين. وحتى أن لجنة من المحكمين في الولايات المتحدة قامت من خلال متحف التربية في جامعة شمالي كارولينا بتحديد الكتب الأكثر تأثيراً والتي كان لها نتائج مترتبة قوية على التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في القرن العشرين، وقد تضمنت

يتناول هذا الكتاب تصنيف الأهداف التربوية بغرض مساعدة المعلمين على فهم وتنفيذ متطلبات المناهج المستندة في بنائها إلى المعايير، فضلاً عن تسهيل بناء المهام المرتبطة بها وتحليلها. ويعمل الكتاب على مراجعة وتنقيح تصنيف بلوم للأهداف التربوية بمعنى أنه مبني على الإطار الأصلي لتصنيف الأهداف التربوية في إطار ثنائي الأبعاد يربط بين محتوى المعرفة وبين العمليات المعرفية.

ملاحم عامة ومهمة في الكتاب

- يحتوي الكتاب على وصف لمواقف مبنية على نصوص حوارية والتي كتبها نخبة من المعلمين الخبراء من وحي تجاربهم الطويلة، ومن ثم هي موجهة للمعلمين الذين يدرسون مستويات متنوعة من الصفوف والمواد الدراسية ، (الفصل ٧-١٣).
- يوفر أدوات للمعلمين تهدف لمساعدتهم على فهم أهداف ومعايير المناهج والأهداف التعليمية وتنظيمها بحيث يسهل فهمها ويساعدهم على تنفيذ المطلوب منهم (الفصل ٣).
- يدعم فحص تسلسل الموضوعات على اختلاف المستويات الصفية.
- يصف أربعة أنواع من المعرفة التي تغطي المجال المعرفي (الفصل ٤) (وكما يصف ستة فئات تشمل على ١٩ عملية معرفية التي تغطي مجال العمليات المعرفية (الفصل ٥)
- يوفر تعاريف وأمثلة ووصف لفظي وعينة من الأهداف / المعايير وعينة من مهام التقييم عينة / أسئلة الاختبار ، وأمثلة من الأنشطة التعليمية التي تغطيها في القسمين الثاني والثالث من الكتاب..

وتحديد ما إذا كان الهدف يعبر عن التعلم أم الأداء وتقييدات استخدام الأهداف.

القسم الثاني: مراجعة التصنيف وبنيته ويشتمل في محتوياته على الفصول من الثالث حتى الثالث عشر، وهي: الفصل الثالث: جدول التصنيف وتناول فيه التصنيف حسب حقائق المعرفة، والمعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، وما وراء المعرفة. الفصل الرابع: مجال المعرفة: وتناول فيه بالتفصيل مجالات المعرفة الأربعة ومؤشرات التمييز بينها وبين محتوى موضوع التخصص وأمثلة عنها وأساليب تقييمها.

الفصل الخامس: مجال العمليات المعرفية: إذ تم تعريف مستويات العمليات المعرفية والأفعال الدالة عليها وأمثلة عن كيفية كتابة الأهداف لتغطي كل من التذكر: ويشمل التعرف، والاستدعاء. الفهم: التفسير، وإعطاء الأمثلة، والتصنيف، والتلخيص، والاستدلال، والمقارنة، والتفسير. التطبيق: تنفيذ إجراء معين، والتطبيق. التحليل: التمييز والتنظيم، والسببية. التقييم: الفحص، والنقد. الإنتاج: طرق بديلة، والتخطيط، والإنتاج.

القسم الثالث: استخدامات التصنيف: ويعرض هذا القسم كيفية استخدام جدول تصنيف الأهداف على نحو يساعد المعلمين في التعامل مع الأهداف التي يصيغونها أو الموضوعات مسبقاً من حيث كيفية تدريسها أو تقييم تحققها.

الفصل السادس: استخدام جدول التصنيف في تحليل وحدات المنهج.

الفصل السابع: مقدمة في استخدامات النصوص الموقفية في التدريس وتحليل عناصرها مع إرشادات لاستخدام جدول تصنيف الأهداف التعليمية معها.

ومن الفصل الثامن حتى الثالث عشر تناول أمثلة من نصوص موقفية لموضوعات دراسية مختلفة مثل "الغذاء" في الفصل الثامن، و"شخصية ماكبيث في الأدب" في الفصل التاسع، و"حقائق الجمع" في الفصل العاشر، و"حقائق برلمانية" في

الكتب المحددة كتاب بلوم للأهداف المعرفية وكتاب تصنيف المجال الانفعالي بالتعاون مع كراثول.

ويعدُّ الكتاب الذي بين أيدينا مراجعة للكتاب المرجعي الأول، انطلاقاً من جانبين يمثل الأول منهما وجود حاجة للتأكيد على الاستمرار في جلب الانتباه لقيمة هذا الكتاب، إذ إنه يتضمن عدة أفكار ذات قيمة عالية للتربويين في الوقت الحالي وخصوصاً عند مواجهة مشكلات تتعلق بتصميم وتطبيق برامج المساءلة والمناهج القائمة على المعايير وأساليب التقييم البنائية. والجانب الثاني: بروز الحاجة لتوظيف المعارف الجديدة والأفكار المرتبطة بها في الإطار النظري؛ إذ إنَّ هناك عدة تغييرات قد حصلت في المجتمعات منذ العام ١٩٥٦م والتي أثرت على طريقة التفكير والممارسات التربوية. فقد أصبح المختصون على دراية أكثر بمراحل نمو الأطفال وتطورهم وكيف يتعلمون وكيف يخطط المعلمون لتدريسهم وتقييم إنجازاتهم مما يشكل مبرراً قوياً لأهمية تحديث الإطار النظري لتصنيف الأهداف التربوية والتعليمية.

تصنيف التعلم والتدريس، والتقييم: مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية

القسم الأول: تصنيف الأهداف التربوية وتعلم الطلبة الفصل الأول: مقدمة عن الحاجة لتصنيف الأهداف: ويتناول جدول تصنيف الأهداف وربطه بالأهداف التعليمية، والوقت المخصص للتدريس، وأنشطة التدريس، وأساليب التقييم ومفهوم التوافق بينها جميعاً، كما يغطي هذا الفصل دور المعلمين كمصممي مناهج ودورهم كمطبقين للمناهج.

الفصل الثاني: بنية الأهداف وخصائصها والمشكلات المرتبطة بها: ويتناول بنية الأهداف، والمحتوى في مقابل المعرفة، والسلوك مقابل العمليات المعرفية. ومقدار التحديد في الهدف والأهداف العامة والأهداف التربوية والأهداف التعليمية وتدرج مستويات الأهداف والتغييرات في استخدام المصطلحات الواصفة للأهداف والمشكلات المرتبطة بها،

بملحق يشتمل على التغييرات في إطار العمل الأصلي، وملحق
عن النسخة الأصلية لتصنيف الأهداف التربوية.

الفصل الحادي عشر، و"البراكين" في الفصل الثاني عشر،
و"كتابة التقرير" في الفصل الثالث عشر، وأخيراً في الفصل
الرابع عشر: مشكلات في التدريس الصفّي. واختتم الكتاب



ISSUE.44

March 2014

JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

REFEREED ACADEMIC PERIODICAL

1. The development of education in order to achieve sustainable development.
2. School Climate as Perceived by Teachers of Special Education in Nijran.
3. Strategies for Actual Academic Evaluation of Multi Skills Performance in Educational institutions.
4. The Role of the school administration in developing creativity in the Government high schools in Riyadh city and its barriers as seen by the school principals.
5. A Suggested Model in e-learning based on problem solving for the development of creative thinking skills and problem-solving skills to students of Faculty of Education at Najran University.
6. Differences in some mental disorders in a group of ordinary children and their peers with autism-like symptoms.
7. The Degree of Practicing Transformational Leadership by Academic Departments Chairmen at King Saudi University.
8. Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A:A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.

ISSN : 4011 - 1021